

David Reyero García



X-53-380856-0

Antropología Postmoderna
y
Educación Intercultural

Director: Dr.D. Gonzalo Jover Olmeda.
Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación
-Centro de Formación del Profesorado-
Universidad Complutense
Madrid-1999



A mis padres, por haberme dado la vida y por haberme transmitido la fuente de su sentido.

A Carmen, ella me ha enseñado realmente lo que es la pedagogía. Espero devolverte el tiempo que este trabajo te ha robado.

*Serán vecinos el lobo y el
cordero, y el leopardo se echará con
el cabrito, el novillo y el cachorro
pacerán juntos, y un niño pequeño los
conducirá. La vaca y la osa pacerán,
juntas acostarán sus crías, el león,
como los bueyes, comerá paja.
Hurgará el niño de pecho en el
agujero del áspid, y en la hura de la
víbora el recién destetado meterá la
mano. Nadie hará daño, nadie hará
mal en todo mi Santo monte.*

Isaías 11, 6-9

Introducción.	5
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTO METODOLÓGICO.	11
1- ¿De dónde partimos?	13
2- El problema: el conflicto con el "otro".	20
3- Supuestos de base.	29
3.1- ¿A qué llamamos interculturalismo antropológico?	30
3.2- ¿A qué llamamos cultura?	35
4- Contexto metodológico de la investigación.	53
4.1- La antropología de la educación.	56
4.2- Antropología filosófica de la educación.	58
4.2.1 La educabilidad, condición de posibilidad y de necesidad para la educación.	59
4.2.2 Principales modelos antropológicos relevantes para la educación.	68
4.2.3 Sentido de la antropología pedagógica.	78
4.3- Antropología cultural de la educación.	80
4.3.1 Justificación y dificultades de la aplicación de la perspectiva etnográfica a la educación.	90
4.3.2 Nuevos temas y métodos de estudio en la antropología de la educación.	95
4.4- Delimitación del marco antropológico de la Tesis.	98
4.5- El antirrepresentacionalismo.	100
CAPÍTULO 2: POSTMODERNIDAD Y ANTROPOLOGÍA: LA ANTROPOLOGÍA POSTMODERNA.	107
1- Qué es la postmodernidad.	111
1.1- Origen del término postmodernidad.	111
1.2- Metafísica, historia, progreso.	112
1.3- La disolución del sujeto.	129
1.4- Consecuencias de la postmodernidad "clásica".	134
1.5- Crítica a la postmodernidad.	137
1.6- ¿Es posible una postmodernidad no nihilista?	141
1.7- La postmodernidad, fenómeno sociológico.	146

1.8- Educar en la postmodernidad.	149
2- La antropología y el estudio de la cultura.	160
2.1- Antropología física.	161
2.2- Antropología social y cultural.	164
2.2.1 La Ilustración y el Evolucionismo.	169
2.2.2 El Antievolucionismo.	177
2.2.3 El Funcionalismo.	186
2.2.4 El Materialismo Cultural.	193
2.2.5 El Estructuralismo.	195
3- La antropología postmoderna.	211
3.1- Delimitación teórica de la antropología postmoderna.	212
3.2- El método básico de la antropología postmoderna.	220
3.3- La etnografía, un problema retórico.	230
3.4- El observador observado.	236
3.5- El surgimiento de nuevos temas en la antropología postmoderna.	247
3.6- Crítica a la antropología postmoderna.	250
CAPÍTULO 3: LA CULTURA COMO PROBLEMA ANTROPOLÓGICO EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	255
1- La educación intercultural.	257
1.1- El problema intercultural: cultura contra individuo.	259
1.2- Breve historia de la educación intercultural.	265
2- Tipos de educación intercultural.	270
2.1- Educación para compensar las deficiencias culturales.	271
2.2- Educación intercultural como entendimiento humano.	273
2.3- Estudios para el conocimiento de una cultura.	274
2.4- Competencia cultural.	274
2.5- La educación intercultural como factor de reconstrucción social.	276
2.6- Interculturalismo crítico.	279
3- Por una nueva concepción del interculturalismo.	285
3.1- Aportaciones desde la antropología al interculturalismo.	288
3.2- Interculturalismo antropológico postmoderno.	296

CAPÍTULO 4: NUEVOS MÉTODOS DE LA ANTROPOLOGÍA APLICABLES A LA EDUCACIÓN.	305
1- Los “Estudios Culturales”.	307
1.1- Concepto y evolución de los “Estudios Culturales”.	307
1.2- La antropología y los “Estudios Culturales”.	320
2- Etnoliteratura y educación intercultural.	339
2.1- Literatura, antropología y diferencia.	339
2.2- Análisis de dos textos.	354
2.2.1 <i>Pocahontas</i> .	354
2.2.2 <i>Funes el memorioso</i> .	358
3- La educación intercultural y la antropología visual.	366
3.1- El iconismo.	375
3.2- Etnografía visual.	383
3.3- La cultura, la imagen, la pedagogía.	397
CAPÍTULO 5: CONSECUENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ÉPOCA POSTMODERNA.	419
1- Frente a la educación intercultural tradicional.	421
2- Modos de concretar una educación intercultural en la postmodernidad.	426
2.1- La educación intercultural como toma de conciencia de la complejidad y como reelaboración crítica de la diferencia.	427
2.2- La educación intercultural como ayuda a la observación del otro. El replanteamiento de la investigación educativa.	441
2.3- La educación intercultural como ayuda en la relación con el otro. El replanteamiento de la autoridad.	444
2.4- La educación intercultural como replanteamiento de las divisiones curriculares.	446
2.5- La educación y la vuelta a la metafísica.	450
CONCLUSIÓN.	453
ANEXO.	467
BIBLIOGRAFÍA.	475

Introducción.

Hace cinco años inicié una investigación que, como todas, implicaba una búsqueda marcada por una serie de preguntas. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de los “otros”, los “extranjeros”? ¿Acaso que no sabemos dónde debe dirigirse nuestra sociedad? ¿Acaso que no sabemos quiénes somos ni quiénes debemos ser? ¿Por qué un distinto origen conlleva dificultades de convivencia? Todas estas preguntas pueden resumirse en el estudio del fenómeno que se conoce como interculturalidad.

A su vez, también pertenecen al corazón del interés que guió el nacimiento de este trabajo otra serie de interrogantes, relativamente nuevos, aunque con raíces que se hunden ya en los sofistas, acerca de la posibilidad de encontrar la verdad, o acerca de la propia existencia de la misma, problemas que actualmente podemos reconocer englobados bajo el término de postmodernidad.

Estos dos grandes temas, la interculturalidad y la postmodernidad, se encuentran sin duda en estrecha relación. Ambos inciden de manera importante en la realidad educativa y

vital de nuestro tiempo. Así pues, el objetivo de este trabajo, en términos generales, no es sólo relacionar los dos aspectos utilizando como nexo de unión la antropología cultural, sino también, y sobre todo, intentar construir o reconstruir una teoría acerca de quiénes somos nosotros y quiénes son los otros, y qué consecuencias se derivan de ello para la educación. Para alcanzar este objetivo, me he acercado al paradigma postmoderno con la pretensión de encontrar elementos que permitan elaborar un discurso pedagógico más en consonancia con las auténticas diferencias entre los hombres, que no son las grupales sino las individuales, esto es las que nos permiten decir que cada persona es realmente única.

La Tesis se estructura en cinco capítulos. El primero plantea las bases de la discusión y es, más allá de esta breve presentación, la auténtica introducción en el problema: ¿qué significado tiene la diferencia cultural para la educación? Se explica también allí el contexto metodológico de la investigación, que no es otro que la reflexión teórica sobre el valor que la antropología cultural puede tener en la resolución de los problemas interculturales.

En el segundo capítulo abordamos el problema de la postmodernidad y sus implicaciones para la actividad educativa y para la antropología cultural. En este capítulo pretendemos definir los términos teóricos más importantes para enfrentar la cuestión básica - el problema de la diferencia en educación - planteada en el capítulo anterior. Estas delimitaciones teóricas se refieren principalmente a cuatro preguntas: qué entendemos por postmodernidad; cómo influye en la educación; qué es la antropología cultural y cómo se concreta ésta en la época postmoderna.

En el tercer capítulo partimos del análisis que tradicionalmente se ha realizado en educación del tema de la cultura y de la interculturalidad, para, posteriormente, estudiar los nuevos perfiles que estas dos ideas adquieren desde la antropología postmoderna.

El cuarto capítulo trata de explorar algunos métodos nuevos y concretos de afrontar el problema de la educación intercultural desde el punto de vista de una antropología postmoderna. Específicamente, se trata de mostrar la pertinencia de algunos modelos de estudio de la postmodernidad antropológica, como

instrumentos que ayudan descubrir las limitaciones pedagógicas de ciertos tratamientos frecuentes de la interculturalidad. En este trabajo nos vamos a centrar sobre todo en el análisis de un modelo de estudio multidisciplinar: los “estudios culturales”.

El último capítulo, de carácter conclusivo, parte de los errores pedagógicos a los que puede llevar un concepto demasiado cerrado de cultura, a fin de abordar, posteriormente, las consecuencias que se derivan de los análisis que han ido haciéndose a lo largo de la Tesis para una educación intercultural en la época postmoderna.

Para la realización de esta investigación obtuve una beca de Formación del Personal Investigador del actualmente llamado Ministerio de Educación y Cultura. Gracias a esta beca, pude realizar dos estancias en el extranjero, que tuvieron una repercusión fundamental en el desarrollo de la Tesis, no sólo porque me facilitaron el acceso a importantes fuentes y recursos bibliográficos y la posibilidad de obtener información de otras realidades distintas a la nuestra, sino también porque supusieron una pequeña experiencia, vivida en propia piel, de lo que significa ser extranjero.

La primera estancia de investigación tuvo lugar en Penn State University, Estados Unidos, y resultó de enorme importancia para el desarrollo posterior de la Tesis, por cuanto allí tuve ocasión de trabajar con el Profesor Henry Giroux, autor de referencia inexcusable a la hora de hablar de postmodernidad y educación. Con él tuve también la oportunidad de introducirme en el campo de los “Estudios Culturales”, a través del curso de doctorado al que tan amablemente me invitó.

La segunda estancia de investigación se desarrolló, con la ayuda de la Profesora Rosa Bruno, en la Universidad de Manitoba, en Canadá, país con una destacada tradición en educación multicultural, por influencia principalmente de dos factores. Primero, debido a que su población está formada en gran medida por inmigrantes. Y, segundo, por su tradicional preocupación en favor del mantenimiento de las costumbres culturales de los aborígenes. Un mantenimiento que, a mi juicio, puede ser muchas veces fruto de una mala conciencia de los europeos, y que quizás por ello resulta un tanto excesivo, por cuanto supone convertir la cultura, que es un modo esencialmente útil de enfrentarse a la vida, en formas de actuación en el vacío, con valor en sí mismas,

prescindiendo de que requieran de todo un sistema de subvenciones para su mantenimiento a toda costa, independientemente de su incapacidad para resolver los problemas cotidianos a los que se enfrentan los individuos. Este tratamiento de la cultura supone, en la práctica, no favorecer el desarrollo humano, provocando, más bien, la lamentable situación de muchos aborígenes, auténticamente esclavizados por el alcohol o las drogas. De esta manera, la experiencia canadiense ha tenido una fuerte influencia en la Tesis, ya que supuso un acercamiento crítico al concepto cultura y un antídoto a su deificación antropológica.

No querría terminar esta introducción sin agradecer al profesor Gonzalo Jover el enorme apoyo que ha significado su dirección, el tiempo dedicado a leer y releer los borradores de este trabajo, la cantidad de materiales e ideas que me ha aportado y, sobre todo, los intensos debates que han supuesto, sin duda, el estímulo más importante para esta investigación. También quiero agradecer el apoyo de los profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, especialmente los pertenecientes a la antigua sección de Filosofía de la Educación, la cual, si bien yo ya no conocí en su aspecto institucional, ha marcado un estilo que sigue sin duda presente.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTO METODOLÓGICO.

1- ¿De dónde partimos?

El momento en el que se encuentran las ciencias sociales en la actualidad está marcado por una enorme confusión. A la confusión propia de la complejidad de los fenómenos a analizar y de nuestra sociedad, se le ha sumado otra fruto de la fuerte irrupción de una corriente que algunos han llamado postmodernismo, postestructuralismo o postcolonialismo.

La influencia que esta corriente ha tenido y está teniendo en las ciencias sociales, es considerable, pero esta influencia se encuentra marcada por el caos de la indefinición, ya que muchas veces o bien parece que todo es postmodernismo o que nada lo es y que este concepto no responde nada más que a una moda casi vacía.

Existen en nuestra opinión varias causas que marcan esa confusión, y que a lo largo de la Tesis intentaremos clarificar; entre ellas destacaremos dos:

Primero, la difícil comprensión de los autores que podemos denominar clásicos dentro de este paradigma (Heidegger,

Deleuze, Derrida, Foucault...). Esta dificultad provoca que las lecturas que de ellos se hacen, sean generalmente parciales y contradictorias. Esto es relativamente normal si tenemos en cuenta que la mayoría de los intérpretes de esta corriente en las ciencias sociales no son filósofos, y las ideas de los pensadores antes citados, ya de por si oscuras, aún son más difíciles de entender si no se tiene una sólida formación en la terminología y la historia de la filosofía.

El segundo motivo que genera confusión está en la raíz del propio relato postmoderno, que no puede ser de otra forma que fragmentario y confuso, al abogar por una lectura múltiple de la realidad y por la ausencia de absolutos, ya sean estos externos (Dios) o internos (Razón) al hombre. Pero, paradójicamente, es en esa desfundamentación, en el pensar contra corriente, lejos de cualquier tradición metafísica, donde también radica la fuerza crítica de este paradigma.

A pesar de estas dificultades, pretendemos realizar una investigación acerca de esta corriente que responda principalmente a tres preguntas que formularemos brevemente ahora, y que desarrollaremos a lo largo de toda la investigación.

1- En el capítulo segundo analizaremos ¿Qué es y de dónde proviene eso que podemos denominar postmodernidad? ¿Cuál es su raíz teórica e histórica?. ¿Cómo hemos llegado a donde estamos?.

Existen, desde luego, varias maneras de acercarnos a la historia de éste o de cualquier otro problema, pero para resumir lo que posteriormente explicaremos con mayor profundidad, podemos adelantar que este paradigma es en primer lugar consecuencia de las hermenéuticas de la sospecha de Nietzsche Marx, y Freud. Estos autores estudian el conocimiento y la organización que occidente ha hecho de la realidad, y que aparentemente se nos presentan como normales, científicas, neutrales, pero que, según ellos, ocultan relaciones de dominación que estos autores intentan desvelar y sacar a la luz. Es éste, sin duda, un movimiento consecuente con la idea de la "muerte de dios". Más aún, intenta llevar a su máxima radicalidad esta idea, que en el fondo no expresa más que una carencia de fundamento que vaya más allá de lo aparente y, por lo tanto, una imposibilidad de obtener un conocimiento cierto e inmutable. Desde esta perspectiva, todo intento de fundamentar la realidad, los comportamientos y las

relaciones humanas, significa ejercer algún tipo de violencia sobre una realidad que es de por sí caótica, puesto que carece de centro sobre el que organizarse.

2- También en el segundo capítulo analizaremos una segunda pregunta. ¿Qué sucede ahora con el conocimiento?. En esta pregunta profundizaremos en la huella que este paradigma ha dejado y está dejando en la disciplina relacionada con el estudio de ese fenómeno que llamamos cultura, nos referimos a la antropología. Para contestar a esta segunda pregunta, convendrá recalcar primero la influencia que el propio paradigma postmoderno está teniendo en las ciencias sociales en general, para poder luego acercarnos en particular a la tradición antropológica. En este sentido, habrá que partir del hecho de que la postmodernidad es hija de una realidad social muy concreta, la cual influye en la configuración y entendimiento de la totalidad de las ciencias sociales.

La postmodernidad nace en un tiempo radicalmente diferente a anteriores momentos históricos. Sociológicamente es obvio que el mundo actual no es el mundo de hace 50 años y ha sufrido una revolución comparable a la revolución industrial (Toffler, 1990 y

1993). Algunos de los motivos o pruebas de ese cambio los veremos al explicar más detenidamente en que consiste la postmodernidad, pero sin duda uno de los mas importantes y al que hace alusión Toffler en sus libros, es el referente a la revolución informática, gracias a la cual se facilita el intercambio de información hasta cotas antes ni soñadas, haciendo posible, por ejemplo, que un español o un norteamericano pueda leer en el mismo día, incluso antes que los propios periódicos de su país, un periódico editado en la otra parte del mundo.

Además, desde el punto de vista teórico, la postmodernidad nos ofrece sobre todo un fuerte aparato desconstrutivo que nos puede ser útil, nos enseña, por ejemplo, a leer la cultura mas allá de los libros de texto, a leerla en los periódicos, la televisión, el cine, la calle y todos esos elementos que hasta ahora se consideraban “entretenimiento”, ajenos al marco pedagógico y político. Estas nuevas lecturas de la realidad se están realizando dentro del ámbito de lo que se ha venido en llamar antropología postmoderna a cuya definición y estudio dedicaremos un importante apartado en esta investigación.

3- En tercer lugar y en capítulo tercero, analizaremos

también cómo esta nueva condición postmoderna, fruto del desarrollo de una economía capitalista, ha influido en la educación a través del impacto en toda una serie de nuevos problemas englobados bajo la idea de la interculturalidad.

El estudio de este fenómeno de la interculturalidad es el tema central de la investigación. Las preguntas anteriores no son más que un paso metodológicamente exigido para poder situarnos en un contexto determinado, que nos llevará a concluir que la postmodernidad, al abogar por una lectura múltiple de la realidad y por una crisis de las metanarrativas totalizadoras, tiene como primera y gran repercusión para la educación la de hacerla necesariamente intercultural como principal característica. Esta interculturalidad, como veremos, ofrece múltiples posibilidades de interpretación, pero en principio nos indica que debemos enseñar a los educandos a leer su propia vida de maneras diferentes y atentas a la complejidad y a las diferencias de sus propias experiencias, en lugar de centrarnos en el intento por descubrir una pertenencia cultural monolítica. Supone enseñar a descubrir la parcialidad de las culturas que compartimos, a experimentarlas como finitas, limitadas por otras historias, por otras tradiciones. Además en la investigación pretendemos también abordar las

consecuencias que para la formación de los educadores tiene el paradigma postmoderno en la apertura tanto de nuevas técnicas, como en la de nuevos temas y objetivos, cuestiones que analizaremos en los capítulos cuarto y quinto. En nuestro caso nos centraremos en la aplicación de la antropología postmoderna, la que nace al responder a la segunda pregunta formulada anteriormente, *como una metodología válida para la formación de los educadores*, debido a su utilidad a la hora de analizar los problemas interculturales, descubrir las distintas imágenes del hombre que se pueden esconder bajo el término interculturalidad, y comprender la cultura bajo nuevas visiones.

Por lo tanto podemos ver que la investigación respondiendo a partir de su propio título, tiene dos consecuencias posibles. La primera socioantropológica, ya que nos sitúa frente a un nuevo tipo de hombre y a un nuevo concepto de cultura más complejo que el que tradicionalmente ha guiado nuestras investigaciones. La segunda, metodológica, por cuanto defenderemos una nueva metodología útil para los educadores a la hora de acercarse al estudio de la realidad humana y educativa.

2- El problema: el conflicto con el “otro”.

Una vez descrito brevemente el marco de acción en el que me sitúo, voy a centrar de manera más precisa la tercera y principal pregunta de la investigación, así como la hipótesis que pretendo defender.

Parece cierto que cuanto más permeable es una sociedad, cuanto más abierta está a otras experiencias, a otras construcciones del mundo, más insegura se vuelve frente a la verdad de sus propios conocimientos y valores, y, en definitiva, frente a la posibilidad de alcanzar la Verdad. En último término esta realidad es la causa del interculturalismo y la pretensión del respeto que cuanto más se consigue más va demandando. No es éste un trabajo sobre los límites que debería tener este respeto a la diversidad, ni sobre los fundamentos últimos del mismo, si bien es cierto que son cuestiones que, aunque tangencialmente, deben ser abordadas de alguna manera. El trabajo parte del valor que el contacto con otras formas de categorizar el mundo puede tener para nuestra sociedad, como elemento enriquecedor de la misma, siempre que no nos lleven a olvidar los valores que fundamentan ese respeto: la libertad individual, la igualdad, de la que nacen

otros valores como la solidaridad, la compasión, etc., que son el apoyo último para seguir manteniendo estos valores pluralistas. El relativismo es, dentro de este marco, el gran problema al que se enfrenta la filosofía en la época postmoderna y a la vez su gran instrumento crítico, por lo que también deberemos hacer mención de él a lo largo del trabajo. En cualquier caso, nuestro interés central van a ser ciertas cuestiones pedagógicas, que como antes he dicho parten del valor del encuentro con el otro; cómo favorecer desde la educación una apertura real y cómo deberíamos abordar el tema de la cultura en la educación, evitando convertirla en un concepto reductor y homogenizador de individualidades.

Pero, además, la apertura propia de las sociedades del Atlántico norte¹, está causada por motivos económicos, y no deberíamos olvidar la importancia que éstos continúan teniendo en dicha apertura. Los movimientos económicos dentro de estas sociedades han provocado el crecimiento de los movimientos migratorios, por lo que, cuando los recursos parece que han comenzado a escasear, también los llamados problemas interculturales han comenzado a crecer. De hecho parece bastante

¹ Prefiero utilizar esta expresión tomada de Richard Rorty y que a su vez éste toma de Roberto Unger (Rorty, 1996:33), que la de cultura occidental u otras similares más habituales porque, como luego veremos, consideramos que el empleo del término cultura debería ser utilizado en otro sentido y por que, al fin y al cabo, ¿alguien podría decir qué es occidente?.

probado que existe una correlación inversa entre los recursos disponibles y los llamados problemas raciales o xenófobos. Las sociedades con una sobre abundancia de recursos casi siempre han sido más tolerantes que las más pobres, las cuales han necesitado de elementos que justifiquen el rechazo del otro y la defensa de los escasos bienes que se poseen. Las épocas de crisis económica o de escasez de trabajo aparecen, así, como los momentos más intolerantes y, por ello, los que más requieren de una educación intercultural.

El concepto de interculturalidad está, pues, muy ligado al conflicto que surge entre, por una parte, la ideología relativista propia de los movimientos aperturistas de motivación económica, que facilitan o preparan los movimientos migratorios y, por otra, los movimientos proteccionistas que nacen con la escasez económica y que buscan justificar la discriminación y el racismo.

El racismo no es un problema nuevo, lo nuevo es la forma bajo la que ahora se nos muestra, mucho más sutil y con grandes diferencias con relación al racismo tradicional, que remitía a un fundamento biológico.

“Éste (el racismo) no se utiliza en su acepción estricta que remite a un fundamento biológico que cree 1) en la existencia de razas humanas diferentes 2) que la diferencia genético - racial determina características socioculturales, y 3) que éstas están organizadas jerárquicamente. Por el contrario, el concepto suele utilizarse junto al de xenofobia y etnocentrismo, para designar un conjunto de comportamientos discriminatorios que no siempre tienen un referente físico-biológico. De hecho varios autores sostienen que hoy predomina un nuevo racismo que no habla de razas sino de culturas, y bajo pretexto de la defensa de la diversidad cultural predica la segregación sistemática de los diferentes” (Colectivo IOE, 1995:19)².

Más bien se trata ahora de combatir un racismo culturalista que parte de un concepto de cultura, y más concretamente de identidad cultural, que deberemos revisar a lo largo del trabajo.

Concretando un poco más como se perfila el problema de la

² Una vez sentadas las bases del auténtico problema de la interculturalidad y el nuevo racismo, debemos tener en cuenta que la educación intercultural no deja de ser una muestra más de la tremenda influencia que los problemas norteamericanos y de otros países europeos con mucha más población inmigrante como Alemania, Francia o el Reino Unido, tienen en España ya que la cantidad de estudios interculturales no parece tener justificación “per se” en nuestro país, el cual, como señala José Antonio Jordán es uno de los que menos cantidad de inmigrantes tiene de los de nuestro entorno (Jordán, 1996:13). Sin embargo, esto no debe hacernos olvidar que la diferencia cultural, como luego veremos, no se reduce, o no debe reducirse, a los extranjeros y que en nuestro propio país ésta existe. Si la educación “intercultural americana” sirve, en palabras de Geertz, para que despertemos nuestro interés por cómo los otros organizan su mundo simbólico (Geertz, 1994a: 178), pues bienvenida sea, pero sin olvidar por ello las peculiaridades de nuestro contexto.

exclusión racista, podemos decir que frente al que se nos aparece como diferente pueden existir tres tipos de respuestas, según el análisis del colectivo IOE (Colectivo IOE, 1995 17-40). Estas tres posibles respuestas presentan muchos matices interesantes pero aquí sólo nos va a interesar una descripción somera que nos permita comprender un poco mejor como entiende la gente este debate, a través del análisis de ideas que circulan socialmente.

Un primer tipo de respuestas es el que fundamenta la exclusión en criterios nacionalistas y que no deja de ser incongruente, en último término, con la universalidad de los derechos humanos ya que este nacionalismo³ reclama una atención primera sobre el nacional frente al extranjero:

“...habrá primero que replantearnos nuestra situación interna antes de abrir la puerta a extranjeros. En este sentido, yo pienso que en una casa primero se arregla lo de dentro” (Colectivo IOE, 1995:28).

“ Es que *resulta muy fácil no ser racista cuando un tío no te hace la competencia*, o sea, le resulta fácil, qué sé yo, a ésta de Asuntos Sociales decir: oye, pues claro,

³ Por nacionalismo no nos estamos refiriendo a ideologías políticas solamente sino a esa idea de que determinadas personas tienen un mayor derecho moral sobre las cosas en base al lugar de nacimiento, idea contraria a la universalidad de los Derechos Humanos.

es que cómo queréis vosotros que no haya racismo. Claro, a tu niño desde que nace está colocao, así cualquiera, así cualquiera. Ahora, me gustaría que tu niño tuviera que competir con ése, veríamos a ver qué pensabas tú, y entonces ahí es cuando empieza a ser racista ella o él, ahí. Que conste que esa gente viene en muy malas condiciones, ¿eh?, que eso es tela.” (Colectivo IOE, 1995:30).

La segunda respuesta habla de la radical incompatibilidad intercultural. Se basa en el supuesto esencialista⁴ de que las culturas pueden ser consideradas casi como compartimentos estancos, y la traducción entre ellas resulta en último término imposible.

“... yo tengo dos hijas, que en las clase de mi hija haya cuatro gitanos, a mí me parece divino; cuatro mozambiqueños, a mí me parece divino, aprende a hablar portugués y además conoce otros juegos, otras..., en ese aspecto lúdico-bonito a mí me parece ideal. Pero voy a exponer una tontería: hace poco leí un

⁴ El término cultura esencialista o esencialismo cultural será utilizado en multitud de ocasiones a lo largo de la Tesis, con su uso queremos recoger la idea que radicalmente expresada vendría a decir que detrás de una cultura existe una especie de fondo esencial, inmanente, inmutable y perenne a lo largo de los tiempos y compartida de igual manera por todos los individuos que pertenecen a la misma. Ésta no es la única manera de entender el esencialismo antropológico ya que algunos autores como Ortega habla de esencialismo en antropología como una posición, contraria al relativismo, que pretende encontrar la esencia de lo humano detrás de esas diferencias (Ortega, 1991:3). El esencialismo que nosotros criticamos pretende, por el contrario, justificar el relativismo cultural, este tipo de esencialismo es también criticado por Jerome Bruner (Bruner, 1997:115).

libro de antropología sobre las islas del Pacífico y parece ser que las relaciones sexuales allí a los doce años es fácil y corriente practicarlas, y nadie se escandaliza y las niñas a los doce años se acuestan con el que les da la gana, y además les sirve de aprendizaje de cuál es el varón que a ellas les gusta, entonces eso es un uso común. Entonces, planteémonos la situación que ella decía: vale, un grupo de niñas, un grupo de haitianos o de *tahitianos* vienen a España y se meten en una escuela, dos por cincuenta, todo el mundo muy contento porque todo el mundo aprende a hablar lo de aquella gente, a bailar el *hoola-hoola*. Ahora, llegan a ser sesenta y se nos quedan treinta, o sea, setenta y treinta españoles y dicen los haitianos: 'eh!, ya está bien de enseñarnos a hablar, aquí a joder entre nosotros'. Y dicen los padres españoles: '¡ay la leche!, fuera mis hijas del colegio tahitiano'. Ése es el ejemplo que yo quería decir. Es decir, que *cuando la minoría es tan grande va in crescendo en la sociedad de la mayoría, llega un momento en que la sociedad que les aceptaba previamente se asusta de las relaciones culturales entre los niños, dice: 'buf, pues mira, yo me voy a mi colegio privado'.*" (Colectivo IOE, 1995:32).

La tercera respuesta posible es la que considera al mundo como un único hogar para todos. Esta respuesta puede tener distintos significados. Así, el liberalismo absoluto está a favor de la

misma, porque considera que el mercado debe ser el único que regule las relaciones humanas, y todos los hombres son iguales ante el mercado. Esta postura puede parecer intercultural y no discriminatoria, ya que fomenta un universalismo aparentemente no excluyente, pero que no tiene en cuenta las diferencias de partida que existen entre los seres humanos y los condicionamientos *a priori*, por lo que no promueve políticas para la compensación de las desigualdades. Sin embargo existen otras maneras más solidarias de entender el mundo como hogar común, las cuales parten de la idea de que la desigualdad es efecto del sistema económico y la mala distribución de la riqueza:

“...a fin de cuentas Europa es un coto cerrado, es un coto cerrado de riquezas y ahora lo que se está planteando es una frontera cerrada para que un colectivo que está pasando hambre no pueda entrar. (...) No les permitimos entrar de otra forma. ¿Y por qué?, porque no hay distribución de riquezas (...): ‘yo me cierro aquí, protejo mi riqueza, protejo mi puesto de trabajo para mis hijos’. Así de claro es el nacionalismo, y no piensas que los otros también son hijos de Dios, o de Ra , o de Alá, y que también tienen, quizá por haber nacido, el mismo derecho a poder disfrutar de esos bienes.” (Colectivo IOE, 1995:38).

Pero no sólo nos queremos centrar en de las diversas formas que existen de categorizar la diferencia y de los criterios que se utilizan para justificarla, sino que también queremos fijarnos en las respuestas pedagógicas que requieren y en las necesidades de formación que los educadores precisan para hacer frente al problema del interculturalismo.

Como nos muestra la investigación llevada a cabo por Margarita Bartolomé Pina (Bartolomé Pina, 1995), a través de entrevistas informales a los profesores, podemos encontrarnos con un profesorado que muestra un alto nivel de ansiedad y una cierta insatisfacción por no saber muy bien qué hacer con niños con hábitos de conducta que muchas veces son bien distintos a los "normales", y que provocan, a menudo, una considerable distorsión de la vida normal del centro y de sus prácticas educativas concretas. No obstante, esta insatisfacción de los profesores no se manifiesta en demanda de una mayor autoformación, sino en una multiplicidad de quejas contra el sistema por disponer de pocos recursos, o culpabilizando a la sociedad en general. Es decir, según esta investigación, hasta cierto punto el profesorado descubre la dificultad pero no encuentra en sí mismo, en la manera que tiene de enfrentarse a la diferencia y de procesarla, la raíz del

problema y consecuentemente la posibilidades de su solución.

Siguiendo con esta investigación, podemos clasificar las necesidades de formación del profesorado en cuatro apartados:

- Las necesidades que surgen de la complejidad del hecho intercultural en nuestra sociedad actual.
- Las necesidades que emergen del posicionamiento que el profesorado adopta ante el hecho intercultural.
- Las necesidades que provienen del desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción intercultural.
- Las necesidades que surgen de la adquisición de competencias pedagógicas para contribuir desde la escuela a un proyecto educativo intercultural.

3- Supuestos de base.

Los supuestos que se plantearán y defenderán a lo largo del trabajo quieren ser coherentes con un concepto de educación que

acepte los valores modernistas universales recogidos en la Declaración universal de los Derechos Humanos, y que podríamos resumir como la conquista de unas relaciones humanas cada vez más libres y en pie de igualdad, y, a la vez, con la preocupación por la dimensión local, propia de la postmodernidad, No queremos pregonar un localismo extremo y excluyente, ni un universalismo inhumano, sino un interculturalismo antropológico. Bajo estas premisas intentaremos demostrar, además, que la antropología postmoderna puede resultar un método eficaz en la formación de los educadores que facilite marcos teóricos y estrategias de acercamiento a la verdadera diversidad cultural, que no es otra cosa, ya lo adelantamos, que diversidad individual.

3.1- ¿A qué llamamos interculturalismo antropológico?

Antes de continuar creemos necesario hacer una pequeña matización. La tendencia actual al relativismo⁵ radical no debe hacernos olvidar que nuestra educación se apoya en la transmisión de los conocimientos descubiertos a lo largo de los siglos que han

⁵ Para ver distintas relaciones posibles entre relativismo y educación, así como distintas formas de entender el relativismo, sus ventajas e inconvenientes, ver: (Blake, Smeyers, Smith, Standish, 1998:7-19).

colaborado en la consecución, de momento al menos legal, de los valores de igualdad y libertad. Esta consecución no sólo ha sido lograda por parte de los, denominados críticamente por parte de algunos teóricos del interculturalismo norteamericano “hombres europeos blancos muertos”, pero también gracias a algunos de ellos⁶. Uno de los objetivos que se impondrán desde esta perspectiva a la educación intercultural es, no la asunción folklórica o decorativa de otras culturas, como denuncia Jordán (Jordán, 1994:17-21), sino la ampliación del currículo y de las estrategias metodológicas a otras culturas, a otros “hombres” excluidos por la educación tradicional, pero siempre sin olvidar que la adquisición de determinadas estrategias, conocimientos y valores constituyen una parte importante de la educación, y que una disminución de cualquiera de ellas significa una disminución en la calidad de la educación. Para conseguir estos objetivos, la educación debe partir de los individuos a los que se dirige, y todo individuo, (no sólo los pertenecientes a determinadas minorías, a determinado sexo o a determinada clase social, no sólo los alumnos sino también los maestros), está inserto en tramas de significado, es decir pertenece a determinadas culturas (en plural)

⁶ Esta aclaración vine al caso porque suele ser normal en los movimientos interculturalistas más críticos un rechazo casi total a las culturas dominantes que, en muchos de los casos, consideramos excesivo.

que, de manera peculiar y siempre distinta en cada individuo, van ayudándole a configurar su personalidad (Augé, 1998:35-63). Estas diferentes redes de significado entran muchas veces en conflicto unas con otras, debido a las diferentes concepciones del mundo que cada una de ellas traduce. El conocimiento real, no romántico, de estas diferentes redes de significados que contribuyen a formar a los individuos es, o debería ser, uno de los objetivos de la educación intercultural y la base sobre la que ésta debería constantemente reelaborarse, de manera que, la educación, cada vez sea más inclusiva y no más excluyente.

Ahora bien, es necesario que insistamos en la necesidad de mantener al final un marco valorativo, que podemos considerar bien último o bien penúltimo, pero que podamos reconocer como común. Podríamos empezar por buscar en los derechos humanos este marco común, el cual debería ser utilizado como referente que sirva de crítica a cada cultura concreta, y que nos ayude a evitar el nihilismo al que las posturas postmodernistas más radicales parecen empujarnos. El hecho de que podamos hablar de marco valorativo último no quiere decir que éste no deba estar sujeto a constante revisión. Se podría ahora preguntar, y ¿bajo qué principios o valores debemos continuar con la revisión de esos

valores que hemos denominado últimos? Creemos que es imposible *realizar una justificación última sin recurrir a algún tipo de principio absoluto o trascendente* (no se piense sólo en la idea de Dios, ya que también la razón moderna es un principio de este tipo). Sin embargo, la adhesión a un tipo de principio así no puede pretender ser justificada universalmente, sino que en último término resulta una posición elegida, una opción personal que, por supuesto puede ser racionalmente defendida, la cual creemos que se puede poner entre paréntesis para poder encontrar principios de educación válidos para todos. En este trabajo nos inclinamos por la defensa de los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad, como valores irrenunciables. Las acciones educativas, por tanto, serán más o menos válidas en cuanto que favorecen o dificultan la consecución de estos objetivos, y el análisis de una posición pedagógica se realizará teniendo en cuenta sus consecuencias en relación con dichos valores. Somos conscientes de que esta posición, que justifica los principios últimos en una elección y no en un razonamiento inmutable, genera problemas graves, pero queremos dejar claro que no negamos la existencia de principios últimos trascendentes que fundamenten estos valores, ni siquiera la posibilidad y necesidad de justificar dicha elección, sino la posibilidad de su conocimiento por medio de razonamientos

compartidos por toda la humanidad (de hecho, la realidad nos muestra que así es). El negar esta posibilidad nos lleva a centrarnos en los hechos concretos y reconocer que son resultado de diversas formas de ver el mundo ante las que no es posible mantenerse neutral y ante las que deberemos optar. El debate pasa de la búsqueda por un fundamento a una búsqueda por mejorar lo que podemos hacer con la diferencia⁷. Pero ¿por qué consideramos que no es posible alcanzar una justificación última de carácter tan transparente como sucede, por ejemplo, con la verdad matemática? Para responder a esta pregunta deberemos explicar lo que entendemos por razón, cuestión que analizaremos más adelante.

⁷ Al llegar a este punto no podemos dejar de expresar las dudas que sobre nuestro propio planteamiento han supuesto críticas como la de Bloom, que recoge Ibáñez-Martín. Bloom ha criticado a la izquierda cultural "...que en vez de intentar satisfacer los deseos de los jóvenes por descubrir la verdad y apasionarse por la vida verdaderamente buena, les había adoctrinado para que creyeran que toda verdad es relativa y que el único peligro para el hombre consistía en no estar abierto a cualquier opinión o forma de vida". (Ibáñez-Martín, 1994:232). Nosotros creemos que es posible otra manera de defender la verdad y de alcanzarla y es mostrando las consecuencias de determinados modos de pensar más que mediante el examen de sus posibles errores lógicos (la mayoría de las veces muy difíciles de observar y posiblemente sin que existan errores de ese tipo), ya que muchas veces sistemas contrapuestos pueden responder a argumentos lógicos y bien contruidos. ¿Qué queremos decir con esto? Pensamos que, por ejemplo mostrando modos de vida que respeten la conciencia individual y mostrando las consecuencias de sistemas que la opriman, directa o indirectamente, el individuo se verá más fácilmente atraído hacia el modo de vivir más acorde con su íntimo deseo de libertad, por ejemplo, es difícil que una persona educada en el auténtico respeto a los demás y que además es respetada pueda escoger un sistema totalitario, sin embargo la mayoría de las veces podemos ver como gentes que viven en regímenes dictatoriales pelean por salir de el mismo, en este sentido podemos hablar de que si mostramos bien las consecuencias para la vida de nuestro pensamiento, la verdad se impone suavemente y con firmeza.

En resumen el problema de la fundamentación es importante y se tocará, de hecho ya hemos realizado una primera aproximación, pero no podemos aspirar a tener siempre respuestas últimas para todo. En una tesis de pedagogía consideramos más interesante centrarnos en la utilización educativa de la diferencia cultural de una manera acorde con los valores anteriormente mencionados sobre los que nos apoyamos.

3.2- ¿A qué llamamos cultura?

La tesis defendida en este trabajo quiere ofrecer un tipo de ordenamiento teórico englobado bajo los recientes estudios antropológicos que problematizan el concepto de cultura y la posibilidad de conocimiento del otro en cuanto conceptos que, tal y como son normalmente utilizados, no favorecen la libertad y la igualdad de los individuos. Estos estudios los recogeremos bajo el epígrafe de antropología postmoderna, y los consideramos una forma de acercamiento al problema de la diferencia que, dentro de su complejidad, puede arrojar un poco de luz en el maremagnum de teorías e investigaciones que existen sobre el tema. Además, la

perspectiva antropológica⁸ permite el aprovechamiento de los logros de una disciplina, cuyo estudio en el campo de la cultura se remonta a los comienzos de la ilustración y que no deberíamos pasar por alto. Este trabajo tiene en consideración las numerosas críticas a la falta de un concepto claro de lo que es cultura en los modelos educativos del interculturalismo, y a la ausencia de referencias antropológicas, carencia que ha sido ya denunciada y descrita por distintos autores: (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo 1997 y 1993), (Gibson, (ed.) 1976) (Rosaldo, 1994b), (Perry, 1992) (Turner, 1994) (Juliano, 1993).

En los modelos propuestos por la educación intercultural la cultura se encuentra muchas veces reflejada de manera estática, identificada con el concepto de raza o con pautas de comportamiento general y repetido de igual manera en todos los individuos que la comparten. Esta carencia de un análisis serio sobre el concepto de cultura en los programas de educación intercultural, nos lleva a preguntarnos ¿qué es lo que nos ofrece de nuevo el interculturalismo si no es el elemento cultura

⁸ Siempre que se utiliza el término antropología en este estudio, se referirá a la antropología postmoderna a no ser que se indique lo contrario. También somos conscientes de que la utilización que aparece aquí del término antropología es restrictivo puesto que existen otro tipo de enfoques antropológicos, como la antropología filosófica que no han sido recogidos en este punto, de todas formas en este mismo capítulo al hablar del contexto metodológico justificaremos más detenidamente el porqué de esta elección en favor de la antropología cultural.

seriamente aplicado a la educación?. En este contexto y en ausencia de ese esfuerzo, tienen sentido críticas como la que hace Julio Carabaña:

“Lo que podríamos llamar ideología interculturalista es un complejo mal definido, casi sólo una actitud general. Tal como yo la percibo es ante todo una fe militante donde confluyen los ideales liberales de la fraternidad y el mandato cristiano de amor al prójimo con las resaca de las teorías antiimperialistas. Pero creo que también pueden identificarse sin dificultad sus ideas básicas, que son una u otra forma de relativismo cultural, una u otra forma de creencia en la primacía del grupo (o la cultura) sobre el individuo y una voluntad de reparar las injusticias históricas en la relación entre las culturas” (Carabaña, 1993:61).

Considero que la educación intercultural no es eso, o mejor, no debería serlo. Para demostrarlo, nuestra hipótesis fundamental implica reconocer que si queremos utilizar el concepto de cultura de manera útil a la educación, debemos acercarnos a los conceptos de diversidad cultural, diferencia, etc. de manera crítica, sabiendo que son conceptos cuya creación y utilización responden a determinadas situaciones, condiciones históricas, y experiencias personales que muchas veces son o han sido contrarias a lo que

hoy queremos que sea la educación. Por lo tanto, su utilización muchas veces puede ser incluso antipedagógica. La ausencia de un concepto crítico de cultura o la confusión introducida muchas veces en ese tipo de estudios nos lleva, como señala Julio Carabaña, a categorizar como problemas que se denominan interculturales a situaciones que no son sino viejos problemas pedagógicos fruto de relaciones intrasociales injustas (Carabaña, 1993).

Lo primero que deberemos hacer será, pues, fijarnos en el concepto de cultura y su posible articulación con el de individuo. Dicha relación es mucho más compleja de lo que parece y la multiplicidad de visiones sobre una misma cultura, tal como tradicionalmente se ha definido, puede ser igual a la cantidad de individuos que existen en ella, con lo que esto significa de aparente contradicción. Esta constatación no quiere decir que el concepto de cultura sea un concepto vacío, ya que parece obvio que no es lo mismo vivir en Marruecos que en Nueva York, pero la dificultad viene a la hora de precisar las diferencias en algo más que el color de los taxis o la cantidad y antigüedad de las mezquitas, sin caer en tópicos simplistas. El concepto de cultura que proponemos está en las antípodas del concepto monolítico

tradicional asociado a la clásica definición de E.B Tylor⁹ y aún vigente en la práctica de la educación intercultural. Aquí nos inclinamos, más bien, por la consideración de la cultura como esa urdimbre de significados en la cual se inserta y a la vez recrea el hombre de manera particular. Esta concepción está muy cercana a la idea de Geertz de la cultura como formación de nociones o de relatos continuamente tejiéndose y destejiéndose, que sólo se hace explícita de alguna manera cuando es parcialmente contada por alguien que la cree comprender, y que otorga sentido a la diversidad de acontecimientos aparentemente contradictorios que suceden en su mundo. (Geertz, 1996a:51-70). Concepción de la cultura que es también defendida como más válida para la educación por autores españoles, como Mèlich (Mèlich, 1996:58-62), quien señala cómo este tipo de consideraciones culturales complejas con elementos simbólicos, ha estado tradicionalmente ausente de la “educación occidental”, siempre más preocupada por lo racional y olvidando las creencias y las experiencias, no narradas en el lenguaje científico, que conforman la vida del individuo.

“La pedagogía occidental ha partido de una

⁹ Encontraremos la definición de E.B. Tylor en el punto 2.2 del capítulo segundo.

antropología esquizofrénica y maniquea: símbolo (mito) *versus* signo (ciencia). *Mythos* contra *Logos*. Y el *Logos* que acaba siempre devorando y colonizando el *Mythos*. El hombre, sin embargo, no es esquizoide. Bicéfalo, el ser humano se expresa al mismo tiempo en *Mythos* y en *Logos*, en imágenes y en conceptos. Hay dos universos, pero no hay ruptura entre ambos. Sin embargo, la educación occidental sólo ha contemplado el *Logos*. Se ha cumplido la predicción de Max Weber: la cultura occidental se ha convertido en una 'jaula de hierro'. Pero para recuperar la 'dimensión simbólica' no debe comenzar un proceso de *deslogicización*. Todo lo contrario. En una *educación simbólica* coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia. (Mélích, 1996:66)¹⁰.

Esa distinción radical entre mitos y logos es, no sólo maniquea y simplista, sino radicalmente falsa. No podemos dividir nuestra actividad entre soñar o razonar ya que seguramente, siempre hacemos un poco las dos cosas, y ninguna de estas actividades puede realizarse puramente y sin mezclarse con la otra (Borges, 1998:131).

¹⁰ Por supuesto no queremos negar la importancia del logos en el conocimiento de lo real, simplemente queremos oponernos a la racionalidad positivista con pretensiones totalizadoras ya que lo real es accesible desde diferentes métodos que necesariamente debemos cultivar en todo hombre antes de cualquier especialización (ver Ibáñez-Martín, 1989:75-93). En este sentido creemos con Mélích que los mitos, desde la perspectiva que este autor y otros como por ejemplo Duch o Cassirer (Duch, 1998) (Cassirer, 1998) los entienden, plantean al hombre los problemas reales, fundamentales que acucian al ser humano.

La cultura, además, no es un esquema real ajeno al narrador, sino la forma que cada narrador ofrece para que todo tenga un sentido. Cada esquema cultural entendido de esta manera no es sino una manera particular, individual, de ser en el mundo (Janer, 1991:2-4). Siguiendo con el esquema argumental de Geertz, nuestro concepto de cultura se irá refinando conforme nos enfrentemos e intentemos explicar problemas culturales concretos, conforme a los intentos de cada individuo que se educa por ordenar y reordenar constantemente su manera de vivir¹¹.

Nuestra intención es combinar esta concepción cultural que resalta los matices sobre las grandes teorías, junto con algunas ideas de algunos antropólogos pertenecientes a la etnociencia (la versión cognitivista de la antropología).¹² Ambas deberán constituir el eje sobre el que deberíamos replantearnos la educación

¹¹ Esta forma de hacer antropología a base de experiencias, explicaciones de culturas o situaciones concretas queda de manifiesto, por ejemplo, en el libro de Clifford Geertz titulado *Tras los hechos* (Geertz, 1996a).

¹² Esa mezcla puede parecer contradictoria, ya que para Geertz las teorías de la cultura tienen interés en cuanto a su validez para permitirnos conversar con otros mundos simbólicos (Geertz, 1993:27-29), mientras que para Goodenough y otros discípulos de la etnociencia una teoría de la cultura muestra su validez en cuanto que puede explicar y predecir el comportamiento de un pueblo (Kahn, 1975:9-25). Para la educación es más importante, en mi opinión, la primera finalidad de la antropología. Esto no significa que Geertz niegue la otra, pero si hemos de poner el énfasis en alguna de ellas nos decantamos por la de "ampliar el universo del discurso humano" (Geertz, 1993:27). Esta posición no impide que pueda tomar prestadas algunas ideas que considero coherentes con la hipótesis presentada y que puedan ser útiles para una mejor elaboración teórica de la educación intercultural, sin la necesidad, por otra parte, de la aceptación de todos los planteamientos de esa corriente en concreto.

intercultural¹³. Para estos últimos autores antes mencionados, cada individuo se encuentra atravesado por varias “culturas”, o dicho en términos coherentes con el pensamiento de Geertz, mundos simbólicos explicativos de la realidad. Dentro de ellos cada individuo desarrolla con mayor o menor profundidad competencias que le permitan actuar de manera coherente dentro de ellos. El problema educativo principal es, desde este punto de vista, integrar esas competencias en un relato que tenga sentido para cada individuo. La educación intercultural debe ayudar, no tanto a la creación de una descripción lo más coherente y completa posible de algunos de esos mundos simbólicos (tarea del antropólogo), sino a superar los conflictos que entre todos ellos pueden presentarse, tanto en un mismo individuo como entre varios individuos. En este sentido, la aportación de los métodos etnográficos a la educación ayudarán al educador a localizar y analizar conflictos y discontinuidades entre estas diversas culturas¹⁴.

¹³ En nuestro país han recogido esa perspectiva autores como: García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1993).

¹⁴ En la misma línea, luego deberemos distinguir entre la antropología de la educación y la utilización de métodos antropológicos para la educación.

Como consecuencia de esta concepción de lo intercultural sugerimos una consideración amplia de la educación como proceso de transmisión, adquisición e integración de competencias en determinados entornos culturales que no sólo son las ofrecidas en la educación formal.

Otra consecuencia de nuestro planteamiento es que no deberíamos equiparar la cultura “sólo” con una lengua, con una clase social, con un sexo o con un grupo étnico (reducciones con las que actualmente se trabaja la educación intercultural), sino que son muchas más las diversas “culturas” que atraviesan la experiencia de un individuo. Desde este punto de vista, se desprende la consideración del interculturalismo como experiencia normal y el alejamiento de las posiciones dicotómicas que reducen los problemas del interculturalismo al enfrentamiento de dos mundos culturales excesivamente amplios y muchas veces estereotipados y enfrentados, del tipo cultura de payos contra cultura de gitanos, cultura dominante contra cultura dominada, cultura de la escuela contra cultura de la familia, etc. El fenómeno intercultural es propio de sociedades complejas donde conviven infinidad de códigos no compartidos por el total de la sociedad. En la misma línea, el fenómeno de las migraciones, por cierto no

excesivo en España donde, hasta hace bien poco, sólo alcanzamos el 1,95% de población inmigrante (Juliano, 1993:45), lo único que ha hecho es poner más claramente de manifiesto la existencia de esta diversidad, al ofrecernos ejemplos de una mayor disparidad de códigos, pero esta diversidad existía dentro de nuestra sociedad sin necesidad de acudir a los movimientos migratorios. Tal vez la creciente afluencia de población del tercer mundo nos permita darnos cuenta de que la diversidad no sólo existe con el alejado.

Esta crítica frente a la estereotipación del concepto de cultura, nos remite con más fuerza a una pregunta ya planteada de manera similar anteriormente ¿quiere decir todo esto que no existe una cultura gitana, india, musulmana, etc. ? No, de hecho estas existen. En primer lugar, como categorías que funcionan como estereotipos en la sociedad y que tienen su influencia sobre estas personas y sobre las que entran en contacto con ellas. Además, también existen una serie de códigos compartidos por las personas pertenecientes a alguno de estos grupos. Pero estos códigos no se dan de manera igual en cada uno de estos individuos, sino que existen múltiples tensiones intraculturales que hacen del análisis de cada una de estas culturas algo mucho más complejo y sutil. La utilización de expresiones como "cultura gitana", "musulmana"...

puede, en este sentido, resultar perjudicial para la educación y lo que debemos hacer es centrarnos en producir una *descripción densa* del entorno en el que trabajamos, entendiendo esta expresión en el mismo sentido que Geertz (Geertz, 1992a:19-40).

Intentaré poner un ejemplo de como puede ayudar esta idea de cultura, como tramas de significación en las que actúa el hombre, al trabajo educativo.

Durante el transcurso de una estancia en Canadá como parte de esta investigación, me llamó la atención una noticia de la televisión que hablaba de un conflicto intercultural en la escuela. En un instituto de Winnipeg se había producido un enfrentamiento entre un chico de color y un chico blanco. Pero lo que resulta interesante de esa noticia para nosotros, era la visión que el narrador y las propias autoridades del centro ofrecían del hecho, afirmando que se trataba de un problema de racismo. Posteriormente se pasaba por ello a comentar el problema genérico del racismo, indicando que se trataba de uno de los más graves de la educación canadiense, etc...

Lo primero que ante este tipo de noticias se puede pensar es

¿habría tenido la misma repercusión si el enfrentamiento hubiese sido entre dos chicos blancos o dos chicos negros?. La respuesta es seguramente que no, porque las peleas entre adolescentes son relativamente normales. ¿Había algo especial en este enfrentamiento? La noticia no era más explícita, y más bien parecía que se aprovechaba un acontecimiento para reforzar el estereotipo "cultural" que implícitamente dice que si se enfrentan chicos con diferente color de piel, el problema deja de ser individual y pasa a convertirse en expresión de un problema racial, en el que una de esas razas en conflicto está tratando de imponerse a la otra.

En la interpretación de este acontecimiento por parte de los medios de comunicación, y a lo mejor entre los profesores de este centro, está funcionando sólo un rasgo de los muchachos, en este caso el color de la piel. Además de asumirse, implícitamente, que esta diferencia puede por sí sola explicar la posible diferencia cultural que existe entre los dos chicos, también se asume que ésta es la causa de su enfrentamiento. El primer problema de esta idea, que circula y aumenta alimentada por narraciones pseudoetnográficas como ésta, es que se convierte la raza en una forma estática de ser, y todos los actos que se produzcan entre

individuos de distinta raza estarán sujetos, si no a esta única categoría, si principalmente a ella.

El surgimiento del concepto de raza tiene detrás una historia de luchas y una realidad de opresión que lo explica. Pero no debemos olvidar que estas explicaciones son siempre parciales y *no pueden tener pretensión de explicación total de la trama* simbólica en la que se insertan los sujetos. Tal como propugna el interculturalismo crítico actual, no pueden dejar de relacionarse con otras dimensiones como el sexo, y la clase social, si bien, tampoco éstas agotan totalmente la génesis de todos los conflictos culturales, personales.

La aplicación de cualquiera de estas categorías a la educación en solitario es, por lo tanto, tremendamente reductora y no resuelve ni explica el problema. Ni siquiera la relación entre las tres dimensiones clásicas del interculturalismo americano (raza, clase social y sexo) resulta suficiente, pues hay muchas otras variables y experiencias que conforman los “códigos culturales” o “mundos simbólicos”, que están funcionando en la configuración de una personalidad.

Lo que una antropología del tipo de la sugerida por Geertz exigiría sería, en primer lugar, la elaboración de una descripción lo más densa posible del acontecimiento referido donde se impondría en primer lugar tratar la pelea como suceso singular, sin que esto quiera decir que después no podamos descubrir relaciones entre este acontecimiento y otros acontecimientos del mismo contexto. Pero, en un principio, lo pertinente es centrarnos en el problema concreto que desencadenó la pelea y olvidarnos de teorías excesivamente generales sobre la cultura y la raza, sin que esto suponga olvidar que éstas existen y que han podido tener algún tipo de influencia en la medida en que están socialmente extendidas y funcionan como clichés utilizados para clasificar personas y situaciones.

La ventaja de empezar a utilizar un esquema cultural como el que defendemos, es el evitar que un acto concreto quede encasillado dentro de problemas con excesiva carga política y que, precisamente por ello, acaban por convertirse en irresolubles.

El ejemplo resulta muy simple, pero realmente creemos que, como dice Amelie Rorty, la reducción de problemas entre individuos tratados con conceptos antropológicos estáticos resulta

antipedagógico y reproduce lo que trata de evitar, en este caso el racismo (Rorty, 1995).

Algunas concreciones de esta hipótesis, que serán estudiadas con mayor profundidad más adelante son:

-La redefinición del concepto de cultura, haciendo de él un concepto más dinámico debido a que revela una “realidad” en constante cambio. Este cambio es no sólo fruto del cambio natural sino consecuencia de que ésta es una realidad simbólica y los símbolos, como artefacto creado, están sujetos a cambios producidos por nuevas experiencias y luchas humanas.

-En relación con el punto anterior, la hipótesis que sostengo tiene en cuenta las críticas sobre la posibilidad de que podamos conocer al “otro” tal cual es, como también para la física es imposible, por ahora, conocer los fundamentos últimos de la materia, o la medicina se ve incapaz de encontrar la solución definitiva de algunas enfermedades. En este sentido, la antropología, como ciencia que pretende conocer mejor otros modos de vida, se encuentra lejos de explicaciones últimas, pero no debemos dejar de reconocer por ello que, como dice Geertz, el

debate se va refinando (Geertz, 1992a:32-38). Además, los problemas que surgen no implican la imposibilidad de algún tipo de comunicación común, que la escuela debe ayudar a buscar en un plano de igualdad entre los individuos y -hasta un cierto punto que luego discutiremos- de una igualdad de dignidad de las culturas en las que estos individuos se encuentran inmersos. La escuela, a partir de los últimos estudios antropológicos, debe fomentar la creación de espacios híbridos en todo contacto llámese intercultural o interpersonal. Estos espacios híbridos deben construirse bajo una serie de reglas o valores que la propia escuela debe proponer, porque la escuela no puede ni debe ser un elemento neutro en estos encuentros. La educación no puede y no debe pretender la conservación del mundo simbólico del "otro" como un bien en sí mismo, como tampoco su demonización. En este sentido, en educación debería cuidarse de no convertir la diferencia de "raza"¹⁵ en excusa para justificar la separación entre sujetos que provienen de orígenes culturales muy diversos, sino de que esta diversidad ayude al otro a cuestionarse sus propios valores, y a descubrir las contradicciones que muchos de los esquemas de cada cultura llevan implícitos. Así, por ejemplo, el

¹⁵ Posteriormente veremos que el concepto de raza es, desde el punto de vista científico, muy controvertido.

contacto con el otro hace que desde nuestra sociedad liberal nos cuestionemos ¿por qué debe resultar normal el hecho de que los autóctonos debamos tener ciertos privilegios sobre los extranjeros, cuando nuestros valores teóricos se basan en la universalidad de los derechos humanos?.

Además, la complejidad de nuestras sociedades y la dificultad y a la vez necesidad de adaptación al entorno social que tenemos todos desde la infancia, debe hacernos reflexionar en torno al concepto de identidad cultural¹⁶ y de lo problemático que es nuestra propia identificación con un grupo concreto y perfectamente definido, y por lo tanto de lo difícil que esto también resulta cuando aplicamos etiquetas a los extranjeros. No podemos creer que sólo los otros deben adaptarse a vivir en una sociedad distinta, ya que, en cierto sentido, todos estamos continuamente en una sociedad distinta.

¹⁶ Para ver más sobre cómo se configura la identidad cultural desde un punto de vista pedagógico podemos acudir a (Etxebarria, Jordán, Sarramona, 1995), aunque ciertamente el tratamiento que se da aquí al asunto de la identidad cultural sea discutible en algunos aspectos, ya que algunas veces, da la impresión de que la elección de convicciones culturales es algo parecido a un supermercado en el que se pueden cambiar con facilidad las creencias y que la identidad cultural es pegote que el individuo lleva encima y no algo que configura su modo de razonar y de experimentar, al menos eso parece desprenderse de observaciones como ésta: "Primeramente los inmigrantes -y entre éstos especialmente los adultos- deberían ser realistas a la hora de defender la permanencia en su cultura de origen, pues constituye un error teórico y práctico querer conservar estáticamente (casi) todo un programa cultural que, trayéndolo en sus personas, resulta un mal injerto en contextos nuevos y marcadamente distintos" (Etxebarria, Jordán, Sarramona, 1995:114).

-La identidad cultural es solamente un rasgo en la formación del individuo, que debe tratarse en relación con muchos otros. En la pedagogía crítica norteamericana el tema intercultural cruza concretamente tres dimensiones: raza, sexo y clase social. Esta concreción puede resultar muy interesante para la educación y, de hecho, ha dado lugar a muchos trabajos de investigación con resultados positivos. Pero no puede hacernos olvidar que quedarnos aquí puede resultar una reducción más de lo que es el ser humano. Así pues, ni antropologismo, ni psicologismo, ni sociologismo.

Para resumir, podemos decir que sostenemos que así como una primera consideración de la antropología cultural por parte de la educación, nos condujo a la consideración pedagógica que tiene la pertenencia a un determinado grupo humano (cultura en el sentido tradicional del término), una mirada más profunda a la luz de los últimos escritos sobre esta materia nos conducirá, paradójicamente, hacia una consideración radicalmente individualizada de la educación.

4- Contexto metodológico de la investigación.

Una de las consecuencias más importantes de la postmodernidad para el mundo de las ciencias sociales es lo que algunos autores, como Denzin o Geertz, han denominado mezcla de disciplinas (Denzin, y Lincoln, 1994a y Geertz, 1994a:31-49). El investigador que se acerca ahora al campo de lo social se parece más a un *bricoleur* que a un sociólogo o antropólogo tradicionales. Es difícil en esta nueva situación poder catalogar qué es un antropólogo, qué un sociólogo o qué un pedagogo. En el caso de este último, Madona o Michael Jordan, por ejemplo, pueden valer como modelos para la nueva generación y hacer muchas veces las funciones que antiguamente hacían los maestros (Giroux, y McLaren, 1994), mientras que en el caso de los primeros resulta difícil determinar de qué puede hablar un antropólogo que no lo pueda hacer un sociólogo, un filósofo, un historiador, y viceversa. Esta situación marcará todo el desarrollo de la Tesis. Quizás algunos autores a los que trato como antropólogos pudieran ser considerados también como sociólogos o filósofos, y posiblemente también lo sean.

El problema de la delimitación de los campos del conocimiento no es nuevo, pero actualmente se ha hecho aún mas

agobiante. Normalmente todas estas disciplinas acerca del hombre, así como las fronteras entre las mismas, nacieron con la modernidad (Foucault 1968). Su historia y los cambios producidos en la sociedad nos llevan ahora a cuestionar la validez de unas divisiones disciplinarias que, quizás, hace unos años tuvieran sentido, pero que hoy muchas veces no son más que rémoras de un objeto distinto, de un pasado diferente, y de un *status quo* creado en las instituciones dedicadas a la investigación.

La realidad de aceptar el desafío postmoderno y repensar los límites de las disciplinas, de lo que es y no es antropología, sociología, filosofía o pedagogía, y de quién es o no es antropólogo, filósofo o pedagogo, ha sido muy importante para el desarrollo de métodos de investigación cualitativa, que es el enfoque en el que nos vamos a situar. Hoy un investigador ya no puede ser sólo un etnólogo escolar (en el supuesto de que alguna vez hubiera existido), o un crítico literario, o un filósofo pero sin saber sociología, o un sociólogo sin conocimientos en antropología,... El investigador bajo la condición postmoderna realiza un trabajo de reconstrucción desde múltiples perspectivas clásicas mezcladas (Denzin, y Lincoln, 1994a). La investigación cualitativa en la actualidad tiende a alimentarse de los restos del

naufragio de la modernidad, donde desde cualquier disciplina se puede hablar de cualquier cosa. No hay más que ver cómo los autores más importantes de la actualidad realizan sus publicaciones casi indistintamente en revistas que van desde la pedagogía a la filosofía, la comunicación, la sociología, el arte, los medios de comunicación social, la crítica literaria o la antropología.

Uno de los ejemplos mas claros de este tipo de investigación *collage*, lo constituyen los "*Cultural Studies*"¹⁷. Este campo de estudio es profundamente interdisciplinar y es lugar de encuentro para sociólogos, antropólogos, pedagogos interculturalistas, filósofos, estudiosos del feminismo...

En definitiva, la situación de las ciencias sociales hoy en día, contrariamente a lo que se pudiera suponer, es todo lo contrario a la superespecializacion característica de las disciplinas técnicas. Así, una vez superada la época de fiebre positivista en la que el pensamiento social pugnaba por ser tan cuantificable como la física elemental o la química, parece que, por fin, hemos descubierto la imposibilidad de entender el ser humano atendiendo

¹⁷ Volveremos más adelante a este tipo de investigación, por cuanto resulta la consecuencia casi obligada de la antropología postmoderna.

sólo a las leyes de la biología¹⁸.

Una vez advertida la dificultad de enmarcar metodológicamente una investigación que pretenda centrarse en la posición postmoderna, aceptando estas críticas epistemológicas, no obstante y teniendo lo anteriormente dicho presente, vamos a intentar delimitar lo más posible nuestro contexto metodológico.

4.1- La antropología de la educación.

Como el mismo título de la Tesis indica, se quiere analizar un problema educativo: qué hacemos en los contextos educativos con la diferencia. En educación, hemos englobado esta problemática bajo lo que se ha denominado la educación intercultural, pero para contestar a este problema nos situamos en un determinado contexto disciplinario y metodológico, en una tradición concreta. Somos conscientes de que este problema podría también abordarse desde muchas otras perspectivas. Hemos elegido el contexto de la antropología porque nos ha

¹⁸ La clave para comprender esta vuelta a teorías más compresivas y cualitativas, puede estar en las teorías del salto cualitativo que las estructuras complejas presentan frente a estructuras inferiores. La materia no es entendida como una entidad monolítica sometida en todos sus niveles a las mismas leyes sino que a mayor complejidad responde de manera diferente irreductible a la forma de actuar de estructuras más simples. C. Paris denomina esta teoría "pluralismo hílico" (Paris, 1970).

parecido el más coherente con la denominación, que para la educación, ha tomado la diferencia, esto es el interculturalismo: ¿quienes más autorizados que los antropólogos para hablar de la cultura?.

Nuestra elección requiere, pues, en primer lugar, enmarcar la Tesis en el contexto de la importancia que el enfoque antropológico viene recobrando para la pedagogía.

La antropología ha entrado, durante los últimos años, dentro del plan de estudios de los pedagogos, con todo lo que esto significa en la concepción de una educación quizás más ligada a aspectos culturales, y no sólo a aspectos cuantitativistas y psicologicistas. Este reconocimiento, relativamente reciente en el ámbito español, de la importancia de la antropología para los educadores, nos obliga a hacernos varias preguntas sobre qué es la antropología de la educación, qué aporta a la actividad educativa y qué sentido tiene su introducción en los nuevos planes de estudio de los pedagogos.

4.2- Antropología filosófica de la educación.

A la hora de hablar de antropología de la educación en nuestro entorno, es obligado comenzar refiriéndose a los estudios antropológicos con más tradición en nuestro país, y que se enmarcan en el campo de la antropología filosófica. Esta concepción es más cercana a la tradición alemana de lo que se conoce como antropología pedagógica (Hamann, 1992 Dienelt, 1980), mientras que la concepción cultural que veremos posteriormente y sobre la que reflexionaremos a lo largo de toda la Tesis, es más propia del mundo anglosajón.

No cabe duda de que para la educación resulta imprescindible una antropología filosófica en varios sentidos. Primero, porque es necesario demostrar el carácter peculiar del hombre que le permite ser educado y que, además, requiere de esa educación como condición de posibilidad para ser verdaderamente hombre. Y, segundo, porque es necesario tener una imagen de lo que debe ser el hombre, de lo que es más propiamente humano, para poder dirigir una actividad intencional como la educación (Escámez y García, 1991:453).

4.2.1 *La educabilidad, condición de posibilidad y de necesidad para la educación.*

El primer objetivo de la antropología filosófica de la educación se centra en el examen atento de la *plasticidad* del ser humano como condición de posibilidad y de necesidad educativa. Los estudios filosóficos de este tipo están muy ligados a las explicaciones de la antropología física (Gehlen, 1980).

Todos estos estudios sitúan un hecho cierto de nuestra propia experiencia. El hombre se encuentra ante situaciones en las que no le es dado lo que debe hacer. El hombre, al contrario que otros animales, se posiciona frente a lo que le sucede de manera no determinada, es decir, debe decidir lo que hacer, puede dudar. La duda marca la diferencia radical del hombre, por cuanto significa la incuestionable necesidad de tener que decidirse, de tener que elegir la manera concreta de responder ante los acontecimientos que le surgen a lo largo la vida. Este situarse vendrá a convertirse en su principal tarea. El hombre está impulsado por *la necesidad de hacerse* o, si así lo quiere, por la necesidad de que otros lo hagan, lo cual implica una renuncia a la libertad y por tanto, a lo más propiamente humano¹⁹. Es, en principio, un animal no acabado, no hecho del todo. Este

¹⁹ La capacidad de raciocinio, de procesar información, las diferentes capacidades físicas no representan sino diferencias cuantitativas con el resto de los animales, una mayor complejidad. Sin embargo, la libertad es algo radicalmente humano que marca una diferencia cualitativa con respecto al resto de la naturaleza. Esta diferencia ha resultado tan importante que la filosofía existencialista consideró que en el hombre la pura necesidad de elegir plasmada en el existir es anterior a su esencia, o si se prefiere que la esencia del hombre está en el existir siendo libre (Sartre, 1973:27-28).

inacabamiento define su necesidad de aprender y “educarse”, que no es un adorno, sino un requisito para poder llevar a cabo su tarea principal: “hacerse”. Dicho de otra manera, en palabras de Geertz²⁰:

“...el hombre es un animal incompleto, un animal inconcluso, que lo que lo distingue más gráficamente de los no hombres es menos su pura capacidad de aprender (por grande que ésta sea) que las particulares clases de cosas (y cuántas cosas) que *debe* aprender antes de ser capaz de funcionar como hombre.” (Geertz 1992a:53).

Para intentar explicar esa condición de radical apertura del hombre al aprendizaje podemos acudir a la estructura psicobiológica del neonato (Savater, 1997:21-35) el cual necesita, durante más tiempo que el resto de los seres vivos, de los otros para poder subsistir (Sacristán, 1982:31-32). Necesita ir aprendiendo maneras diferentes y concretas de responder ante la realidad debido a que posee unas estructuras peculiares que le hacen libre de casi todo instinto²¹. Además, hay también en el hombre una ausencia de órganos superespecializados y una enorme complejidad biológica, sobre todo de su sistema neurológico. Todas estas características marcan lo que se

²⁰ El hecho de apoyarnos ahora en Geertz, aún cuando hablamos de antropología filosófica, nos sirve para señalar que los enfoques de la antropología cultural en los cuales basamos nuestra hipótesis, comparten también esta idea.

²¹ Para estudiar más detenidamente el debate sobre el papel de los instintos en el hombre, uno de los clásicos es (Lorenz, 1985 y 1978).

denomina *plasticidad*, que no es sino la capacidad estructural de ser de muchas maneras.

¿Cómo modela el hombre esa plasticidad? ¿cómo se enfrenta con el mundo? Este déficit de respuestas inconscientes y mecánicas preestablecidas frente a lo que le acontece, es sustituida por elaboraciones racionales simbólicas que necesitan de un proceso educativo previo a su utilización. La dependencia de elementos simbólicos en el ajustamiento con la realidad tiene como principal consecuencia enfrentarnos al problema de la libertad. Es bien cierto que el hombre recibe del contacto con los demás gran parte de ese tipo de elementos simbólicos, sin embargo, el uso concreto que cada hombre hace de ellos es único y nadie lo puede hacer por él. En este sentido podemos hablar de la dimensión estructural de la libertad (Sacristán, 1982:35-37). Por tanto, la diferencia entre las respuestas instintivas y las respuestas simbólicas es, que en las primeras, la respuesta ante lo real no admite duda, es clara y única, mientras que en el caso de las respuestas simbólicas el hombre sólo tiene herramientas para configurar, justificar o "narrar" su obrar, pero no la manera concreta de hacerlo. Podríamos decir que el hombre dispone de

vocabulario y gramática, pero la historia que pueda escribir no está hecha.

La gran apertura de las construcciones simbólicas humanas es precisamente la causa de que el hombre a veces dude de qué hacer con ellas, cómo reelaborarlas, cómo utilizarlas o cómo desecharlas. Esta diferencia cualitativa entre las respuestas instintivas y las respuestas humanas no está, por tanto, en el objetivo, responder a lo real, sino en que estas últimas, al permitir la actuación libre, pueden dar lugar a una infinidad de posibilidades concretas, desde el holocausto nazi a la composición de música todo son formas de hacerse hombre. La necesidad humana de hacerse, de situarse concretamente, con una biografía única (Barrio, 1995:84) ha sido recogida por casi la totalidad de corrientes filosóficas a lo largo de la historia del pensamiento, y únicamente los determinismos más radicales y mecanicistas la han negado (Sacristán, 1982:35-37).

Además de tener que hacerse, el hombre va a verse obligado a darse razón de su obrar, a otorgar un sentido a las respuestas que va dando a los problemas que se le planteen. Las preguntas

“¿qué debo hacer?” y “¿por qué debo hacerlo?” perseguirán a cualquier hombre en los momentos clave de su vida.

Pero esta dimensión biográfica resulta insuficiente para explicar al ser humano (Fullat, 1997:51-56) y debe complementarse con otras dos características. La primera, la apertura al futuro, a lo que todavía no es. En este sentido, se habla del hombre como “ser de irrealidades” (Barrio, 1995:87-88, 1998:106-109; Fullat, 1995:87-101), por cuanto el ser humano es capaz de proyectar sus deseos o finalidades, de planear, hasta cierto punto, qué quiere hacer con su vida.

Además, como otra cara de la misma moneda, el hombre es también un “ser de realidades”, que no sólo vive en lo que no es, sino que se encuentra enfrentado a la realidad que se le presenta, de la que debe hacerse cargo en dos sentidos. Por un lado se debe apropiarse de ella cognoscitivamente, quiere conocerla, dar un sentido a lo que pasa y a lo que le pasa, y, por otro quiere hacerse cargo de esa realidad, dominándola, humanizándola (Zubiri, 1986:22-41) (Barrio, 1995:88, 1998:100-106).

El inacabamiento biológico, por lo tanto, marca en el hombre la apertura ante la existencia, ante el ambiente en el que irá cambiando y constituyendo su personalidad, irá seleccionando y respondiendo de manera cada vez diversa a los estímulos externos, de ahí que cada uno reciba de modo peculiar esos estímulos y que no para todos los sujetos los mismos acontecimientos recibidos del ambiente sean percibidos como significativos o dignos de respuesta. La relación del ser humano con estos estímulos necesitará de una respuesta única, personal y justificada frente a ellos. Justificada por el hecho de que no son repuestas biológicamente dadas. Así, justificándose, el hombre se va haciendo a si mismo. Construyendo lo que Aristóteles denominaba su segunda naturaleza (Aranguren, 1993:56). En palabras de Zubiri:

“Lo que el hombre justifica es su personalidad, porque eso es lo que está definiendo en cada uno de los actos de su vida, y para eso es igual que se tome un solo acto o la totalidad de la vida. Porque lo que tiene el acto de justificando no es lo que el hombre hace sino la figura que describe; no es la totalidad ni la instantaneidad de la vida, sino la figura que el hombre adquiere y la figura que el hombre describe. (Zubiri, 1986:360)

Así pues, la plasticidad (tanto biológica como psicológica), entendida como “criterio cuantitativo, es decir gradiente de

flexibilidad-complejidad" (Castillejo, 1981:31) es la primera condición de la educabilidad. Pero ésta se refiere a un modo particular de plasticidad caracterizado por la intencionalidad. Podríamos decir que la plasticidad hace referencia a la cantidad de cosas que puedo ser, a las diversas formas de hacerme hombre a las que tengo acceso, en definitiva a la potencialidad o posibilidad, *mientras que la educabilidad se refiere a la realidad concreta de hombre que quiero llegar a ser*, o dicho de forma más precisa a la capacidad racional de dirigir esa potencial plasticidad. De ahí que toda verdadera educación sea en el fondo autoeducación, pues todo ser humano debe ser en última instancia el que dirija el destino de su vida²². Este aspecto educativo está estrechamente ligado al sentido de la responsabilidad, como consecuencia y límite de la dimensión de libertad del ser humano (Barrio, 1995:86-87) (Zubiri, 1986:417-418).

Pero la introducción de dimensión de la libertad, no sólo es importante para la antropología filosófica de la educación por

²² Antes de continuar y para no transmitir una imagen errónea hemos de aclarar que obviamente, como todos hemos experimentado, esa capacidad de modelar intencionalmente la plasticidad humana no es total, no sólo porque la plasticidad biológica tiene de por sí unos límites, sino porque el control sobre los aspectos del ambiente nunca puede ser completo, e incluso es posible que, con el desarrollo de la manipulación genética, llegue un tiempo en el que la verdadera frontera del control humano, contrariamente a lo que consideraban los primeros conductistas, esté situada en la imposibilidad de reducir las variables ambientales, en la historia.

constituir la base sobre la que apoyar la necesidad humana de educación, sino porque va a configurar el primer problema al que se enfrenta la propia actividad educativa, la primacía del educador o del educando en esa actividad, un problema que se encuentra bien reflejado en los dos términos que en alemán se designan para hablar de educación: *Bildung* y *Erziehung*. El primero de ellos pone el énfasis en lo que de construcción por parte del educador tiene el proceso educativo, subraya pues la iniciativa del educador, mientras que *Erziehung* se refiere más bien al sentido socrático, mayéutico, de la actividad educativa como ayuda a sacar lo que en el hombre ya está presente, es el mismo hombre el que debe hacerse, el énfasis está aquí en la actividad del educando (Barrio, 1995: 83-84).

Además de los límites de la capacidad educativa humana debemos tener en cuenta, para tener una correcta imagen de la dimensión educativa, que ésta dura toda la vida, aun cuando pase por fases más fecundas para según que tipos de aprendizajes (Castillejo, 1981:32-35). Esto es debido a que siempre nos estamos enfrentando a la realidad y se nos exige volver a hacer uso de nuestra libertad, se nos exige decidir y por tanto dar pasos en favor o en contra de la imagen de hombre que queremos ser,

independientemente del estado evolutivo en el que nos encontremos.

Pero la antropología filosófica de la educación, o antropología pedagógica, no sólo pretende justificar la dimensión educativa del ser humano, sino que también busca orientar hacia la idea del hombre que debe dirigir la actividad educativa. Podemos decir que la antropología de la educación observa los diferentes modelos humanos que subyacen a las distintas metáforas²³ y sistemas educativos, y nos anima a descubrir el modelo humano que los educadores queremos conseguir. Es necesario conocer el objeto de nuestra actividad, en cuanto que es afectado por la misma (Sacristán, 1989:253). Es decir, necesitamos una imagen acerca de qué es lo principalmente humano y lo que le conviene al hombre. Necesitamos llenar de contenido la dimensión de educabilidad, saber hacia dónde dirigir nuestra actividad, qué actitudes creemos necesario potenciar y cuales no. Para ello resultan insuficientes las llamadas ciencias positivas de la educación, que nada o poco dicen, de forma consciente al menos, sobre el deber ser del hombre. Necesitamos de una reflexión

²³ Entre las metáforas de la actividad educativa, podemos citar las siguientes: la educación como mecanismo, la educación como orientación, la educación como crecimiento, la educación como iniciación, que corresponden respectivamente a concepciones mecanicista, espiritual, biológica y cultural del ser humano (García Amilburu, 1996:116-135).

filosófica sobre el significado educativo de la radical apertura humana a la realidad, del significado de sus deseos, de sus inquietudes, de su búsqueda de sentido sobre lo real. Tanto en la base o principio de la educación como en sus finalidades, la antropología filosófica juega pues un papel primordial.

4.2.2 Principales modelos antropológicos relevantes para la educación.

La primera pregunta que se formula la antropología pedagógica, como hemos visto, es respondida a partir de una reflexión sobre los datos ofrecidos por la antropología física y la biología. La segunda pregunta hace referencia al deber ser del hombre, al modelo que debe guiar la actividad intencional humana. La búsqueda de un modelo de hombre es, posiblemente, una de las inquietudes que están en la base de las principales controversias que surgen a la hora de intentar contestar a los problemas concretos que nacen de la propia actividad educativa: la autoridad, la libertad, la relación con la cultura, la disciplina, la consideración de la igualdad, etc.

No es éste lugar para realizar una profunda aproximación a las teorías más importantes sobre el ser del hombre, pero sí es

interesante realizar algún tipo de reseña sobre ellas, por cuanto apuntalan la necesidad básica ya descrita que tiene el hombre de hacerse cargo de su ser, de su significado. Siguiendo a Bouché Peris (Bouché, 1998, 1990a), podemos agrupar los principales modelos antropológicos con relevancia para la educación en siete categorías principales:

- *El enfoque culturalista.* Las corrientes que fundamentan el ser humano en la dimensión cultural son, desde luego, muy importantes para la antropología pedagógica. Como ya vimos en el punto anterior, la consideración social del ser humano y su dependencia de instrumentos simbólicos para su funcionamiento, son decisivas a la hora de otorgar relevancia a la dimensión de la educación. Pero estas posiciones culturalistas tomadas de manera radical pueden llegar a anular cualquier posibilidad de pensamiento filosófico, al asumir que todo tipo de pensamiento, incluido el filosófico y el científico, responde a patrones culturales, con lo que la última palabra sobre el hombre no la tendría la filosofía, sino la antropología cultural. La pregunta inmediata que surge ahora puede ser expresada de múltiples maneras: ¿es el hombre algo más que cultura?, ¿son sus deseos algo más que peculiares combinaciones de patrones simbólicos?, ¿existe una capacidad de

juicio metacultural?, ¿en qué se basa la autoridad si no es en una Verdad transcultural?²⁴. Interrogantes que, sin embargo, no impiden reconocer las indudables aportaciones del enfoque cultural al conocimiento filosófico de lo humano. En este sentido, el estudio profundo de los mitos, los relatos de fundación, los ritos y la influencia que éstos tienen en la narración que cada individuo hace de su propia experiencia, forman, sin duda, parte importante de los trabajos filosóficos actuales y de la preocupación actual por lo que se conoce como pedagogía narrativa, y por el empeño, profundamente educativo, de conocer cómo cada hombre se cuenta la vida²⁵. Para nuestra investigación, este enfoque resulta fundamental, no por el hecho de que creamos que agota el sentido total del hombre, sino porque nuestra investigación, en cierto sentido, quiere pararse a reflexionar sobre lo que queremos decir cuando decimos que el individuo pertenece a una cultura. Es por eso que dedicaremos posteriormente un apartado específico a lo que concretamente significa la antropología cultural, y sus aportaciones al conocimiento de lo humano.

²⁴ Para profundizar más en las relaciones cultura-filosofía puede verse: (Arriegui, y Choza, 1993:25-35, Choza, 1985, Bueno, 1987, Mosterín, 1993 Pérez Tapias, 1995).

²⁵ Para estudiar en mayor profundidad la importancia del mito en la cultura y en la educación además de los trabajos clásicos sobre el mito de Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1984b, 1984c) y de Cassirer (Cassirer, 1998) resultan, también, muy interesantes desde el punto de vista pedagógico los trabajos de Lluís Duch y Joan-Carles Mèlich (Duch, 1998, Mèlich, 1996:78-86).

- *El enfoque naturalista.* Dentro de este tipo de antropologías podemos encontrar diversas variantes. En primer lugar, el naturalismo romántico (Bouché, 1990a:473-474) que nace de la consideración roussoniana de que el hombre es un ser que por naturaleza tiende al bien; son los productos culturales y sociales los que lo corrompen, los que introducen el engaño y el abuso. Este naturalismo romántico propone una educación negativa que se limita a un "*laissez-faire*", la educación está al servicio de la naturaleza y debe limitarse a dejar que ésta se desarrolle sin interferencias. Aun cuando muchos de sus postulados son discutibles, ciertamente este tipo de antropología ha despertado un importante interés por el reconocimiento y estudio de los ritmos propios del niño y por la atención a sus necesidades.

Dentro de este apartado podemos incluir también las corrientes que autores como Barrio engloban dentro de lo que llaman modelo dinamicista-biologista (Barrio, 1998:32-64, 80-81)²⁶. Al hablar de este modelo, Barrio se acerca principalmente a tres corrientes de pensamiento: el evolucionismo de Darwin y Lamarck,

²⁶ Así mismo, podríamos incluir aquí la consideración del *homo faber* de Scheler (Scheler, 1981:37-53).

la sociología funcionalista de Durkheim y la filosofía de Nietzsche. En epígrafes posteriores, y por la importancia que algunos de estos autores, sobre todo Nietzsche, tienen para la comprensión de la postmodernidad, serán tratados con más profundidad. Baste con decir ahora que estos planteamientos tienen en común el resaltar el carácter material, animal, del ser humano. De la consideración única de ese carácter, de las necesidades y reacciones biológicas, van a derivar estos autores toda su comprensión de lo humano, desapareciendo, por tanto, cualquier referencia a finalidades metafísicas. La consecuencia es el estudio del hombre como un luchador por la supervivencia. La vida, la vida física, siempre tiende a abrirse camino. Desde este punto de vista, el hombre es una compleja máquina destinada a reproducir su ADN. La cultura humana, la ética, la racionalización metafísica..., todo es un engaño para ocultar el hecho de que no hay nada más, sólo nihilismo. Para conseguir la supervivencia, el hombre requiere principalmente el dominio de la naturaleza. La racionalidad instrumental de dominio técnico más que una racionalidad de conocimiento es la finalidad de toda actividad humana, también de la educación. Las reformas educativas bajo esta antropología tendrán, por tanto, como eje central la utilidad de los saberes (Barrio, 1998: 80-81).

- *Antropologías libertarias.* Bajo este epígrafe podríamos recoger casi todos los modelos antropológicos que hacen referencia a la libertad como característica principal del ser humano. Sin embargo, reservamos este término a todas las antropologías que hacen de la radicalización de la libertad el centro de su pensamiento, de forma que todo lo que de alguna manera venga a suponer una disminución de la capacidad de elección del ser humano debe ser suprimido. Los más importantes movimientos dentro de este tipo de antropologías son el anarquismo (Jover, 1997) y algunas posturas existencialistas. El anarquismo está en la base de gran parte de los movimientos antiescolares y de otros como la *Escuela Moderna* de Ferrer Guardia (Bouché, 1998). Bajo estas corrientes se esconde la pregunta: ¿es educable la libertad o precisamente su esencia consiste en no ser educada?. Su principal desafío estriba en considerar que cualquier intento por educar la libertad implica un intento de coartarla y, por lo tanto, de manipularla. La libertad se convierte en una disposición "sin sentido", sin referencia para ser juzgada y, en consecuencia, sin referencia para ser educada. Consecuencia de las ideologías libertarias son todos los movimientos antiescolares que abogan por la desaparición de la

escuela considerada como una institución profundamente represiva y adoctrinadora. Los principales defensores de esta teoría son Ivan Illich y Everet Reimer (Illich, 1976, Reimer, 1986).

- *La antropología marxista*. La antropología marxista gira en torno a los siguientes ejes fundamentales (Bouché, 1990a:478-479): no existe naturaleza humana universal, el ser humano es un ser esencialmente condicionado por la historia, por las relaciones con los demás, y por las relaciones que mantiene con la naturaleza mediante el trabajo productivo y el resultado del mismo. La relación entre los aspectos histórico-social y humano son biunívocas, es decir, por una parte la historia y la sociedad influyen en el hombre, pero también el hombre mediante su actividad las transforma (Fullat, 1992:236).

El análisis concreto que Marx hace del hombre a partir de los ejes antes descritos está marcado por el tipo de economía capitalista en la que vive, que según él provoca un estado alienante en el ser humano al separarle del fruto de su trabajo. Para superar esa alienación, raíz de todas las demás, es necesario abolir la propiedad privada (Fullat, 1992:237).

Es lógico que la importancia que el trabajo tiene en la ideología marxista, influya en las concepciones educativas, que no entenderán la actividad educativa si no va combinada con el trabajo productivo. La pedagogía marxista en su estado más puro e ideal puede resumirse en los objetivos de Makarenko, uno de los primeros pedagogos marxistas:

“Defino en unas cuantas palabras nuestros objetivos: aseo, trabajo, estudios, una vida nueva y una nueva bondad humana. Viven en un país feliz, en el que no hay amos ni capitalistas, en el que el hombre puede crecer y desarrollarse en medio de una actividad realizada de buen grado”. (Makarenko en Fullat, 1992:241-242).

- *El modelo psicoanalista.* El psicoanálisis, estemos o no de acuerdo en sus postulados, ha supuesto, en muchos sentidos, una nueva mirada al ser del hombre, haciendo hincapié en lo que está oculto al individuo, pero que marca su comportamiento consciente. Esta parte “inconsciente” del ser humano, entra en conflicto con las normas sociales que la persona tiene interiorizadas dando lugar, cuando estos conflictos son patológicos, a las neurosis. La antropología de Freud concibe el proceso educativo como una actividad agónica que se sitúa entre la permisividad y la prohibición (Fullat, 1992:255). La influencia que la mirada psicoanalítica ha tenido y tiene para la educación está relacionada,

al igual que las teorías libertarias, con movimientos antiescuela y antidisciplinarios (Bouché, 1990a:479-481, 1998a:103-105).

- *El personalismo*. Bajo este epígrafe podemos recoger varios tipos de antropologías: desde el personalismo existencialista de Mounier o Maritain, hasta la filosofía de Zubiri (Bouché 1990a:482-483). En sentido general, la antropología cristiana parte también, en cierta manera, de un personalismo, ya que apoya todo el significado de su acción en el valor primordial del ser humano individual, en la dignidad de la persona (Ibáñez-Martín, 1989:51-60, Barrio, 1998:143-144).

Recoger algún tipo de característica común a todas las filosofías que han considerado la faceta personal del ser humano es realmente difícil, pero podemos señalar como elemento básico la consideración del ser humano como valor supremo y clave para otorgar significado a la realidad (Gil Colomer, 1997b:453, 1998). Centrándonos en la corriente filosófica del personalismo en sentido estricto, podríamos apuntar las siguientes características: la oposición a cualquier tipo de reduccionismo (materialismo, idealismo...) sobre lo humano; la defensa del valor de la persona tanto individual como colectivamente; el interés por las relaciones

humanas y por la relación del hombre con Dios; el compromiso activo en favor del desarrollo personal y la igualdad y la lucha contra cualquier intento de opresión (Gil Colomer, 1997b:454). La educación en esta corriente, al abogar por un antirreduccionismo, procurará una educación liberadora, crítica e integral.

- *La antropología postmoderna.* También la postmodernidad ha generado una nueva idea de hombre que, por ser objeto central de la Tesis, iremos analizando en profundidad a lo largo de la misma. Baste ahora decir que la antropología filosófica de la postmodernidad está marcada por la falta de respuestas ante unas preguntas que formula Octavi Fullat en el preámbulo de su novela *viaje inacabado*: “¿A dónde se dirige la Historia o tiempo de los hombres?; ¿resulta posible conocer la meta de tal trayectoria o, acaso, sólo nos está permitido decidirla? (Fullat, 1992:7). Pero quizás lo más auténtica y radicalmente postmoderno no es sólo la falta de respuestas ante las preguntas sino la falta de sentido de las mismas que parecen muchas veces incomprensibles al hombre postmoderno. Lógicamente, este nuevo tipo de hombre tiene su influencia en la educación (Gervilla, 1993).

4.2.3 Sentido de la antropología pedagógica.

A modo de resumen, diremos que para autores clásicos, como Hamman, la antropología filosófica trata de integrar todos los conocimientos que sobre el hombre realizan las demás disciplinas científicas, configurando una unidad integradora de cuerpo, alma y espíritu (Hamann, 1992:10-11). Pero ¿cuál es la relación que debe existir entre esta antropología filosófica y la pedagogía? Siguiendo a este autor, dicha relación debe ser recíproca. La pedagogía aporta conocimientos a la antropología, fruto del conocimiento que sobre el hombre vamos adquiriendo con el estudio de las relaciones pedagógicas. La pedagogía en este sentido respondería a la pregunta "¿Qué enseñan las acciones y circunstancias educativas sobre la esencia del hombre?" (Hamann, B 1992:36) A su vez, la pedagogía se nutre y fundamenta en los hallazgos de la antropología. Desde esta perspectiva, la antropología ayudaría a responder la pregunta: "¿Qué se deduce del modo humano de ser y de vivir para entender la educación?" (Hamann, 1992:36). Ambas partes de la relación constituyen el objeto de la antropología pedagógica (Hamann, 1992:11-12). En cualquier caso, y dicho en otras palabras, el punto de partida de cualquier corriente de antropología pedagógica es la consideración e implicaciones del problema del *homo educandi*, el ser humano en cuanto educable

inacabado y plástico (Dienelt, 1980:3-39), en palabras de David Sacristán:

“Se impone, pues, plantear el problema global del hombre (sujeto y objeto de la educación) desde el mirador de la pedagogía, intentando estructurar una concepción del mismo, formulada desde el exclusivo punto de vista pedagógico. Es decir, se impone la tarea de aglutinar los distintos enfoques sobre el hombre en una unidad de perspectiva pedagógica, estableciendo como objeto formal del estudio antropológico, la especificidad de la propia dimensión pedagógica” (Sacristán, 1989:260-261).

Por último, señalar que estamos de acuerdo con Escámez y García cuando afirman que en un mundo complejo como el actual lo que necesitamos “es una antropología filosófica desdogmatizada, reconstruida y constantemente revisada en función de los datos aportados por las ciencias naturales, históricas y sociales, cuyas características definitorias serán: la provisionalidad, la racionalidad de sus afirmaciones y la búsqueda constante de comprensión del ser humano” (Escámez y García, 1990:461). Si bien la elaboración de este tipo de antropología global de la educación rebasa el campo de estudio de este trabajo, no cabe duda que las conclusiones derivadas de la antropología

cultural tendrán también sus consecuencias en una antropología de tipo filosófico, es decir en la concepción global que tengamos del hombre y de la diferencia.²⁷

4.3- Antropología cultural de la educación.

Una buena relación entre antropología cultural y educación no siempre fue vista como evidente, sino que incluso, en un principio, resultaban contradictorias, en palabras de Camilleri, frente a la influencia cultural, el racionalismo ilustrado consideraba que:

²⁷ Lo cierto es que podríamos decir que ningún tipo de saber, ni siquiera el científico, puede separarse radicalmente del saber filosófico, por cuanto pretende conocer la realidad e interpretar el significado de los descubrimientos para el hombre. Así, por ejemplo, cuando la física salta del estudio de las leyes a la explicación global del universo, se convierte en filosofía de la naturaleza o cosmología, y es difícil que podamos separar los campos o que intentemos evitar que un físico se interese por ese tipo de cuestiones filosóficas que seguramente se encuentra mejor preparado para contestar. Siguiendo con el ejemplo de la física el libro de Stephen Hawking *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. (Hawking, 1992) no puede decirse que no sea un libro de filosofía cuando, por ejemplo, dice lo siguiente:

" Dado que las teorías que ya poseemos son suficientes para realizar predicciones exactas de todos los fenómenos naturales, excepto de los más extremos, nuestra búsqueda de la teoría definitiva del universo parece difícil de justificar desde un punto de vista práctico. (...) Así pues, el descubrimiento de una teoría unificada completa puede no ayudar a la supervivencia de nuestra especie. Puede incluso no afectar a nuestro modo de vida. Pero siempre, desde el origen de la civilización, la gente no se ha contentado con ver los acontecimientos como desconectados e inexplicables. Ha buscado incesantemente un conocimiento del orden subyacente del mundo. Hoy en día, aún seguimos anhelando saber por qué estamos aquí y de dónde venimos. El profundo deseo de conocimiento de la humanidad es justificación suficiente para continuar nuestra búsqueda. Y ésta no cesará hasta que poseamos una descripción completa del universo en el que vivimos" (Hawking, 1992:32).

¿Es este párrafo el de un filósofo o el de un científico?. Algo parecido sucede cuando la antropología cultural no se limita a describir diferentes culturas, sino que se comienza a reflexionar sobre la diferencia.

“Lo que cuenta en todo individuo, cualquiera que sea la sociedad y el grupo social al que pertenezca, es el Hombre universal que lleva en sí. Ésta es la única realidad que la educación debe permitir alcanzar, poniendo entre paréntesis, y aun haciéndolas desaparecer, todas las diferencias. ¿No son éstas el resultado de circunstancias puramente contingentes, desprovistas de todo valor frente a la Razón en la cual todos los hombres pueden encontrarse?” (Camilleri, 1985:15).

Los posteriores descubrimientos antropológicos y la constatación de las dificultades educativas frente a los movimientos migratorios, prepararon el terreno para un cambio de actitud y una consideración positiva acerca de la importancia que la dimensión cultural tiene en la actividad educativa, cambio que se produjo primero en los Estados Unidos y luego en el resto de países occidentales (Camilleri, 1985:16-22).

Si nos acercamos a las concretas conexiones entre lo que podemos denominar antropología cultural y la educación, podemos apreciar varios tipos de relaciones entre ellas. Por una parte, podría entenderse por antropología de la educación el estudio y comparación de la educación en las diferentes culturas. Esta concepción es la que más tradición tiene dentro de la disciplina antropológica norteamericana, y parte de la idea de que el propio estudio de la diferencia constituye el estímulo principal de

cualquier investigación antropológica general. Estas diferencias en distintos ámbitos de la cultura afectan también muy directamente a la transmisión de la misma (una de las dimensiones de la educación) y constituyen de por sí un interesante objeto de estudio. Podemos ver algunos ejemplos de diferentes modos de transmisión de la cultura en estos dos textos recogidos por el antropólogo de la educación George. D. Spindler. El primero de ellos acontece en Palaos y narra la relación de una madre con un hijo pequeño ante un acontecimiento concreto en el proceso de crecimiento:

“El pequeño Azu, de cinco años, se arrastra detrás de su madre, que camina por el sendero que conduce al pueblo, lloriqueando y pegando tirones a su falda. Quiere que lo coja y se lo dice de un modo ruidoso y exigente: ‘¡Para! ¡Para! ¡Cógeme!’. Pero su madre no hace un solo gesto de atención(...)

Azu no es consciente de la decisión que ha sido tomada. Comprensiblemente, supone que su madre se le está resistiendo como otras muchas veces lo hizo en el pasado, y que sus quejas pronto surtirán efecto. Persiste en sus ruegos, pero cae detrás de su madre cuando ella afirma su paso. Corre para alcanzarla y encolerizado da tirones de su mano. Ella se lo sacude sin hablarle ni mirarle. Enfurecido, se tira decididamente en el suelo y comienza a gritar. Cuando comprueba que este gesto no produce respuesta, echa una mirada de alarma, se revuelve sobre su estómago y empieza a retorcerse, a sollozar y a pegar alaridos. Golpea el suelo con sus puños y lo patalea con las puntas de sus pies. Todo esto le produce dolor y le pone furioso, más aun cuando se percata de que su madre ni se inmuta ante sus acciones. Gateando sobre sus pies se precipita tras ella con la nariz chorreante y

las lágrimas abriéndose paso a través del polvo de sus mejillas. (...) En el patio de una casa que está justo al lado de la vereda, dos niñas -una de ellas un poco mayor que Azu- dejan de jugar e indagan. Cautelosa y silenciosamente se aventuran en la dirección de Azu. Su madre todavía está a la vista, pero desaparece rápidamente al dar la vuelta al camino para entrar en su patio sin mirar atrás. Las niñas permanecen a cierta distancia, observando las contorsiones de Azu con ojos solemnes. Al cabo de un instante se dan la vuelta y regresan a la puerta de su casa; allí se quedan, contemplándole pero sin decir nada. Azu está solo, pero aún tarda varios minutos en darse cuenta de que éste es el modo en el que las cosas han de suceder. Gradualmente su paroxismo se apacigua, mientras yace tendido y gimoteando sobre el camino.

Finalmente toma impulso para plantarse sobre sus pies y emprende camino a casa. Todavía solloza y se enjuga los ojos con sus puños. Mientras camina trabajosamente hacia el patio puede oír cómo su madre le grita a su hermana, diciéndole que no se ponga por delante del niño. Otra de sus hermanas barre la tierra por debajo del suelo de la casa con una escoba de hojas de coco. Al levantar la vista llama estridentemente a Azu, preguntándole dónde ha estado. Él no responde. Sube dos escalones en el umbral de la puerta y emprende camino hacia una esterilla que está en la esquina de la casa. En ella se tumba tranquilamente hasta caer dormido". (Spindler, 1993:206-207).

El segundo ejemplo muestra un modo de transmitir cultura, de educar en el mismo hecho, el abandono de la primera infancia, notablemente diferente al anterior. Se produce en Ulithi:

"El destete comienza a diversas edades. Nunca se intenta antes de que el niño tenga un año, y usualmente se realiza cuando es mucho mayor. Algunos niños maman hasta la edad de cinco años e incluso hasta que

cumplen siete u ocho. El destete dura unos cuatro días; una técnica consiste en extender jugo de pimienta caliente alrededor de los pezones de la madre. Nunca se emplea el castigo físico, aunque puede considerarse necesario reprender al niño. A veces se recurre al ridículo, un recurso que es utilizado comúnmente en la enseñanza de los niños ulithianos. La reacción del niño al privársele del pecho suele manifestarse a menudo en forma de rabietas. La madre intenta entonces aliviarle con un abrazo confortador, y trata de consolarle jugando con él y ofreciéndole como distracción un coco pequeño o una flor (...). Las reacciones al destete no son extremas; los niños aguantan bien la crisis. De hecho, puede apreciarse en la situación un elemento de juego. Puede verse a un niño hundiendo su cara en el pecho de su madre para salir inmediatamente corriendo a jugar. Mientras la madre está despistada, el niño puede arremeter traviesamente contra su pecho tratando de mamar. Después de que la madre le haya reñido, el niño puede aún tomar el pecho tímidamente para hacerle un mimo, retozar con el pezón, y restregar su cara contra él. Un hombre me contó que cuando le estaban destetando, alrededor de los siete años, podía dormir alternativamente con su padre y con su madre, que ocupaban camas separadas. En las ocasiones en que dormía con su padre, éste le indicaba que diera a su madre las buenas noches. El muchacho podía acercarse entonces al lecho materno para restregar juguetonamente su nariz sobre los pechos. Ella entendía este gesto afablemente y le mimaba diciéndole que era valiente y fuerte, como los otros muchachos. Entonces el niño regresaba con su padre, satisfecho de sus virtudes" (Spindler, 1993:210-211).

Estos dos textos, que describen ampliamente dos maneras culturalmente diferentes de entender cómo afrontar la crianza de los niños, no sólo nos interesan ahora por constituir una muestra palpable de la plasticidad humana o la relatividad de las costumbres, ni tampoco por la aportación que puedan realizar al

conocimiento de la psicología evolutiva, sino que resultan también muy interesante, en relación con lo que posteriormente veremos al hablar de la antropología postmoderna, por lo que pueden decir de los propios observadores²⁸, de su formación, de su mundo y, por derivación, de la propia naturaleza del conocimiento social. De hecho, existen en ambos textos multitud de adjetivos calificativos que no se limitan a reflejar un hecho, sino que lo valoran y que podríamos estudiar en relación con la biografía del autor, con su idea sobre la disciplina y el desarrollo humano. Por ejemplo, en el primer texto se hace, casi al final, una interpretación que puede pasar desapercibida en un primer golpe de vista pero que, en nuestra opinión revela la tentación del antropólogo por erigirse en dueño de la historia que cuenta, al atribuir al niño pequeño un grado de consciencia inusual en un infante y que puede reflejar un pensamiento comprensivo (no entramos ahora a discutir si acertadamente o no) en torno a la dureza que significa el progresivo abandono de la infancia: "Azu está solo, pero aún tarda varios minutos en darse cuenta de que éste es el modo en el que las cosas han de suceder" (Spindler, 1993:206). Esta tentación del antropólogo por dominar la narración de la vida de los demás

²⁸ Si bien ambos textos están tomados del mismo autor, Spindler, éste los toma a su vez de dos antropólogos diferentes, el primero de Barnett, y el segundo de Lessa.

puede mitigarse cuando el antropólogo cede su voz a los otros y se limita a transmitir lo que los sujetos de la investigación le cuentan, algo así sucede en el segundo texto.

Al respecto de esta situación de observación del propio observador que nos pueden sugerir este tipo de textos, la obra de Margaret Mead, cuyos trabajos constituyen el referente más clásico del tipo de estudios dedicados a servir de espejo en el que la propia cultura del observador debe mirarse, resulta de indudable interés. Por poner un ejemplo, en el caso de *"Adolescencia y cultura en Samoa"*, Mead tiene muy presentes los problemas de los jóvenes de su tiempo y de su cultura de origen, que no es otra que la sociedad norteamericana de los años 20-30. En sus observaciones sobre la educación del pueblo samoano se dejan ver los problemas de la sociedad norteamericana a la que, aprovechando la distancia y la "objetividad" que brinda el estudio de un pueblo remoto, critica²⁹. Sus libros son casi más un tratado crítico sobre la cultura norteamericana de la época, de la que no habla pero hacia la que están dirigidos sus escritos, que un estudio sobre los samoanos, que son el objeto de su investigación pero

²⁹ Acerca de este estilo de escritura antropológica que liga la observación de los "otros" con la crítica de "nosotros", resulta muy interesante el artículo de Clifford Geertz dedicado al Ruth Benedict en el libro *El antropólogo como autor* (Geertz, 1989:111-137).

que no van a tener conocimiento de sus trabajos. Un ejemplo de esa autocrítica cultural aprovechando a los desconocidos y lejanos indígenas, es este texto en el que Margaret Mead expone una serie de actitudes positivas que supuestamente poseen los "otros" y que pueden resultar de interés moral para la "competitiva" sociedad norteamericana:

"El factor que hace del crecimiento, en Samoa, un asunto tan fácil y sencillo, es el predominio de un clima de complaciente indiferencia que penetra toda la sociedad. Porque Samoa es un lugar en el que nadie arriesga mucho, nadie paga precios muy elevados, nadie sufre por sus convicciones o pelea hasta la muerte por objetivos especiales. Los desacuerdos entre padres e hijos se resuelven cruzando el niño la calle; entre un hombre y su aldea, mudándose aquél a otra; entre un esposo y el seductor de su esposa, con unas cuantas esteras finas. Ni la pobreza ni grandes desastres amenazan a la gente para que ésta se aferre a su vida y tiemble por la continuidad de su existencia. No existen dioses implacables, prestos a la ira y severos en el castigo, que perturben el curso uniforme de sus días. Las guerras y el canibalismo han desaparecido hace mucho tiempo y en la actualidad la máxima causa de dolor con excepción de la muerte misma, la constituye el viaje de un pariente a otra isla. A nadie se le apura en la vida ni se le castiga ásperamente por su lentitud en el desarrollo. Por el contrario, el capaz, el precoz, son demorados hasta que los más lentos hayan alcanzado su paso. Y en las relaciones personales, la preocupación es igualmente leve. Odio y amor, celos y rencor, pena y duelo, son asunto de semanas. Desde los primeros meses de su vida, cuando la niña pasa descuidadamente de las manos de una mujer a las de otra, se aprende la lección de no preocuparse demasiado por una persona ni depositar grandes esperanzas en cualquier relación" (Mead, 1974:210).

Un paso más en el desarrollo de la antropología cultural de la educación es el que se produce con la importación de los modelos propios del trabajo de campo a la realidad del aula³⁰.

En general, se considera que lo que podemos llamar más concretamente antropología cultural de la educación o, siguiendo la denominación anglosajona, antropología de la educación sin más, como complemento de la antropología pedagógica de corte más filosófico, tiene su punto de arranque como disciplina antropológica específica en 1954, con la celebración de un congreso de antropología dedicado a la educación en el que participaron, entre otros, Spindler³¹ y Kimball. En 1968, otra importante figura de la disciplina, Gearing, coordina la creación del *Council on Anthropology & Education*, dentro de la *American Anthropology Association*, asociación que edita la revista *Council on Anthropology & Education Newsletter*, que a partir de 1976 pasará a llamarse *Anthropology & Education Quarterly* (García

³⁰ Algunos ejemplos modernos de este modo de hacer antropología de la educación pueden verse en: (Velasco y Díaz de Rada, 1997, Díaz de Rada, 1996, Varenne, 1993, Wilcox, 1993 Wolcott, 1993a, 1993b), y muchos más.

³¹ Para poder comprender mejor la estrecha unión existente entre la antropología cultural de la educación procedente del estudio de culturas lejanas, como en el ejemplo visto de Margaret Mead, y los estudios antropológicos en el aula iniciados por Spindler, no debemos olvidar que éste estaba fuertemente influido por la corriente antropológica llamada de cultura y personalidad (Colom y Janer, 1995:86).

Castaño y Pulido Moyano, 1994:25-39), la cual se constituirá en la revista más importante dedicada a la antropología cultural aplicada a la educación.

No obstante, a pesar de que podemos llegar a la antropología de la educación apoyados en una tradición culturalista norteamericana, como la que acabamos de describir, tampoco podemos obviar otro estilo en este tipo de investigación cualitativa, que nos ha llegado a través de la escuela de la "nueva sociología de la educación" que se originó en los años 70 en Inglaterra (Woods, 1996:13, 1998:18-26). Las diferencias entre estas dos corrientes, una más propia de Norteamérica y la otra de Europa, es muy difícil de mantener; tan difícil como diferenciar hoy en día la antropología y la sociología. Ambas pertenecen a lo que actualmente, y en términos de Geertz, conocemos como géneros confusos o mezcla de disciplinas (Geertz, 1994a:32-49). Más que establecer una diferenciación académica de ambas corrientes, lo que nos interesa resaltar aquí es que las dos confluyen al considerar que el problema de la cultura y su transmisión ha tenido y tiene gran importancia a la hora de abordar el tema de la interculturalidad.

4.3.1 Justificación y dificultades de la aplicación de la perspectiva etnográfica a la educación.

La antropología cultural resulta interesante para la educación porque las escenas etnográficas, extraídas de la actividad convencional que se desarrolla en los centros escolares, se pueden utilizar para captar el sistema de roles y normas tanto explícitas como implícitas. Constituye una técnica basada claramente en la interpretación y en la propia reflexión sobre datos concretos y minuciosamente observados de la práctica educativa. Además, el análisis y la observación que nos proporciona la etnografía nos permiten el estudio de procesos de socialización que en principio resultan invisibles debido a su carácter rutinario (Martínez, y Vásquez, 1996:78-79). También, las escenas etnográficas, precisamente por ser escenas estudiadas en una situación cotidiana, nos ayudan a observar situaciones conflictivas e imprevistas que se enfrentan a los "rituales" establecidos y que pueden ser estudiadas, en los términos utilizados por H.A. Giroux, como formas de resistencia al pensamiento común, a través de los cuales se manifiesta el carácter conflictivo de la cultura y su transmisión, concibiendo la cultura como un lugar de lucha, de conflicto entre valores o formas de ver y actuar ante la vida (Giroux, y McLaren, 1994 y 1993).

Este tipo de concepción de la antropología de la educación goza hoy de gran popularidad en la investigación educativo-cualitativa, debido sobre todo a la influencia del movimiento de investigación acción iniciado por Stenhouse (Jackson, 1996).

Cabe afirmar que lo primero que justifica la necesidad o posibilidad de introducir la antropología cultural en el aula o en otros contextos educativos es, pues, que el espacio educativo es un escenario en donde la falta de entendimiento cultural produce conflictos y dificultades de aprendizaje (Wilcox, 1993:105-108). El intento de estudiar las dificultades de aprendizaje, no sólo como efecto de déficits psicológicos sino también como consecuencia de incomprensiones culturales, está muy ligado al nacimiento en los años 60 de los programas de educación compensatoria, los cuales partían de la base de que el bajo rendimiento de los niños pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas se debía a una menor estimulación cultural en sus hogares. Ello justificaría, ya sin más, la aplicación de la etnografía a estos problemas educativos, o de transmisión cultural (sinónimo de lo educativo en este campo de la antropología).

Es importante destacar este origen claramente práctico y normativo reconocido por muchos de los antropólogos de la educación norteamericanos, porque marca una de las más importantes diferencias con la antropología general. Así lo recoge Ogbu cuando se refiere a los cuatro factores que han marcado el problema de qué es lo que deben estudiar los etnógrafos escolares y a qué nivel, el primero de los cuales es precisamente el nacimiento de la disciplina en los años 60, un periodo de fuerte crisis social y donde la intervención educativa es considerada como crucial. Los otros tres factores son:

- La concepción de la antropología tradicional de la educación como un problema social.

- La procedencia de los primeros antropólogos de la educación de la escuela "cultura y personalidad" y de la antropología lingüística.

- La primacía de los educadores sobre los antropólogos en este tipo de estudios. (Ogbu, 1993:149-150)

Sin embargo, aún podemos ahondar más en las relaciones de

la antropología, entendida como aplicación de la metodología etnográfica, con el fenómeno educativo. Hemos de comenzar precisando el carácter práctico de la etnografía escolar, ya que si bien los estudios de esta época estaban marcados por un indudable esfuerzo reformista, para muchos autores lo característico de la etnografía es su carácter meramente descriptivo y lo más “neutral” posible. Para estos autores la etnografía escolar es ante todo etnografía, y lo único que la diferencia de la etnografía que, por ejemplo, realizó Malinowski en el Pacífico Occidental, es el objeto de estudio pero no la finalidad, que sigue siendo la descripción y estudio de la cultura en sí (Velasco, García, Díaz de Rada, 1993:195-204). De aquí podemos inferir que una importante y primera distinción a realizar es la que existe entre los estudios propiamente dichos de etnografía de la educación, y los estudios que utilizan métodos de investigación etnográficos en contextos educativos, pero que no pueden considerarse propiamente como etnografías escolares o educativas. Esto es, la distinción entre lo que podríamos llamar una visión antropológica de la etnografía escolar, o una visión pedagógica de la misma, según se ponga el énfasis en el aspecto descriptivo o en el reformista. Dicho matiz ha dado lugar a una importante discusión actual en la disciplina. Algunos autores como

John Ogbu, se inclinan por la primera modalidad al sugerir que

“el desarrollo de la Antropología de la Educación como estimulante campo de la Antropología será potenciado si nos retiramos de tendencias actuales que se adaptan más o menos a la definición de investigación antropológica que tienen los pedagogos y retornamos a la etnografía antropológica tradicional.” (Ogbu, 1993:147).

Sin embargo, este debate es más complicado de lo que a simple vista pudiera parecer, ya que la delimitación de la antropología al campo descriptivo de manera aséptica y sin toma de postura, es uno de los aspectos puestos en duda por muchos antropólogos culturales actuales, que han optado por la toma de partido ante ciertas situaciones que son su objeto de estudio (Harris, 1995:574-575). En términos foucaltianos, asumidos como luego veremos por la antropología postmoderna, la representación del otro que lleva a cabo el antropólogo está muy lejos de la descripción objetiva, y supone la creación de un marco que de alguna manera favorece o dificulta determinadas acciones posteriores. El mito de la objetividad y neutralidad investigadora en las ciencias sociales cada vez resulta menos creíble, y más aún en la antropología. Es pues legítimo, desde este punto de vista, que los antropólogos de la educación se sientan dirigidos en su diseño y en su práctica investigadora por ciertos valores y finalidades

conscientes.

4.3.2 Nuevos temas y métodos de estudio en la antropología de la educación.

Pero más allá de la aplicación específica de la metodología etnográfica, la nueva antropología postmoderna nos obliga a preguntarnos por la posibilidad misma de esta metodología en la investigación cultural. Por tanto, también deberemos extender esta pregunta al mundo de la investigación antropológico-educativa. Como veremos, la antropología actual impondrá nuevas formas de estudiar la cultura, nuevas formas que provocarán un replanteamiento del tema de la identidad cultural y de la conversación intercultural, adquiriendo por ello mucha importancia para la educación. Estas nuevas formas de plantearse el estudio de la cultura parten de la necesidad de hacerse algunas preguntas, como las que se formula por ejemplo, James Clifford: ¿Quién habla en nombre de la autenticidad cultural?; ¿cómo se representa la identidad colectiva y la diferencia?; ¿cómo se define a sí misma la gente, con, contra y a pesar de los otros?; ¿cuáles son las cambiantes condiciones históricas locales y mundiales que influyen en estos procesos? (Clifford, 1995b:341).

En el mundo de la educación, algunas derivaciones de esta

nueva antropología postmoderna³² se encuentran ligadas a lo que en el ámbito anglosajón se conoce con la etnografía crítica, tal y como es tratada, entre otros, por Richard Quantz (Quantz, 1992). Paul Willis, con su Tesis de 1972, que se publicaría años más tarde con el título *Profane Culture*, suele considerarse uno de los pioneros en la aplicación de esta concepción antropológica, ligada al pensamiento crítico y a los *Cultural Studies*³³, en el mundo educativo. Es importante destacar que la Tesis de Willis se realizó en el “*Centre for Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham*”, cuna europea de este movimiento (Quantz 1992:455-456). En los Estados Unidos, el desarrollo más fuerte de esta teoría se produjo en los años 80 y se introdujo sobre todo en el mundo de la educación a través de Henry Giroux, Michael Apple, Roger Simon, y Peter McLaren, (Quantz, 1992:460).

Estas corrientes rechazan totalmente uno de los principios que, como hemos visto, ciertos autores consideraban básico para

³² La antropología postmoderna de la educación, al menos tal y como la presenta la escuela de la etnografía crítica, está lejos del carácter más nihilista de la antropología postmoderna no educativa, lo cual es lógico debido al obligatorio compromiso por un cambio a mejor que impone cualquier actividad educativa.

³³ Podemos considerar los *Cultural Studies* como el crisol donde se funden la educación intercultural, la antropología, el feminismo, el postcolonialismo y otras teorías fruto de la postmodernidad. Su irrupción en el mundo educativo es uno de los fenómenos que pueden resultar más interesantes en el panorama de la reflexión educativa del momento, como tendremos ocasión de ver más adelante.

la antropología de la educación: poseer un carácter puramente descriptivo. La etnografía crítica tiene una vocación principalmente política y de transformación de la sociedad. Precisamente, el carácter retórico por encima del compromiso político, es una de las correcciones que este tipo de etnografía hace de la antropología postmoderna general (Quantz 1992:469).

Puede parecer una contradicción que intentemos considerar el movimiento de la antropología postmoderna, aparentemente sin una base sobre la que construir valores para una educación intercultural, como paradigma en el que apoyar este tipo de educación. Pero conviene recalcar que el interés en este tipo de antropología radica en su potencial para mostrar casos que permiten relativizar el conocimiento como fruto de algún constructo simbólico anterior, consecuencia de un determinado ambiente político, económico..., en suma cultural. Esta nueva perspectiva, lo primero que va a permitir es el acercamiento al otro de una manera, cuando menos, distinta a como se ha estado haciendo hasta ahora. Una forma de acercamiento que, posteriormente, nos va a permitir justificar también otro tipo de compromiso que vaya más allá de la idea liberal del respeto aséptico y de la falsa (tal y como se plantean habitualmente los términos, como luego intentaré

demostrar) "neutralidad" entre culturas.

4.4- Delimitación del marco antropológico de la Tesis.

La concepción de la antropología de la educación que vamos a emplear a lo largo de esta Tesis, no se identifica estrictamente con ninguna de las perspectivas concretas trazadas, ya que toma en consideración aspectos de todas ellas. Más bien tratamos de llenar un vacío, consistente en la falta de estudios teóricos sobre la antropología cultural de la educación, ya que consideramos necesaria una reflexión teórica que justifique que el educador se convierta en una especie de antropólogo cultural en su "campo", sea éste el aula, la calle, un taller ocupacional, etc., para que consiga comprender mejor las complejas situaciones que se producen en él, los mitos que se crean, recrean y destruyen...Además, las situaciones actuales, los problemas interculturales, los nacionalismos exacerbados, el racismo..., requieren de una mentalidad antropológica que nos ofrezca soluciones nuevas. Sin embargo, no se pretende poner el énfasis en la utilización de los métodos etnográficos tradicionales, como la observación participante o la descripción etnográfica clásica. Más bien, se busca demostrar la necesidad del educador de atender

también a una antropología de vanguardia que, como veremos, está poniendo en entredicho nociones teóricas y metodológicas muy importantes en el campo de la antropología cultural en general.

Por supuesto, la tradicional antropología pedagógica de corte más filosófico sigue siendo imprescindible a la hora de elaborar una antropología de la educación. Es más, como muestra Dienelt en el mundo actual la pedagogía necesita, quizás más que nunca, la imagen integral del hombre que puede ofrecerse desde la tradicional antropología pedagógica (Dienelt, 1980:11-15). Pero es también cierto que para acercarse al problema concreto de la educación intercultural, la antropología cultural constituye una herramienta básica, que permite analizar el fenómeno de la interculturalidad desde la raíz que presuntamente lo justifica, la cultura. Por este motivo, a lo largo de la Tesis será a menudo prioritario. En última instancia, no es nuestra pretensión agotar el campo de la antropología de la educación, ni mucho menos el de la consideración del ser del hombre. Solamente intentamos contribuir a su conocimiento desde un aspecto del mismo, sabiendo que no es ni más ni menos que eso, un aspecto.

4.5- El antirrepresentacionalismo.

Antes de terminar este punto dedicado al contexto metodológico en el que se desenvuelve la Tesis, creo necesario explicar un concepto de racionalidad que justifique las ideas aquí expuestas y que, además, detalle los límites de nuestra empresa. Para defender la tesis del trabajo, en último término, me apoyaré en un concepto de razón que se aleja de la visión tradicional representacionalista de este término. Esta forma tradicional de entender la razón pretende demostrar que ésta es un instrumento válido para representar fielmente una realidad externa e independiente del hombre. Por el contrario, el concepto de razón que utilizamos en este estudio se acerca más, aunque sin llegar a confundirse, a la concepción antirrepresentacionalista defendida por Richard Rorty, para quien la razón está lejos de ser un espejo en el cual podamos reflejar la naturaleza (Rorty, 1984). Rorty define así lo que quiere decir con “antirrepresentacionalismo”:

“Entiendo por explicación antirrepresentacionalista una explicación según la cual el conocimiento no consiste en la aprehensión de la verdadera realidad, sino en la forma de adquirir hábitos para hacer frente a la realidad” (Rorty, 1996:15).

El antirrepresentacionalismo no debe identificarse con el antirrealismo, más bien lo que pretende es una redefinición del debate. Considera que no es útil preguntarse si los conceptos que tenemos deben su existencia a la realidad o si la realidad está puramente construída por los conceptos creados por el hombre. El antirrepresentacionalismo acepta que nuestro lenguaje y nuestros conceptos no están fuera del contacto con lo real, por lo que considera inútiles preguntas del tipo: ¿existían los átomos antes de que los científicos los conocieran?, ¿está la realidad determinada intrínsecamente o su determinación es resultado de nuestra actividad?. Estos debates son inútiles porque son un intento de escapar a nuestra mente, a nuestra cultura, a nuestro lenguaje.

Pero entonces ¿cómo entender, por ejemplo, las ciencias?, ¿acaso no representan algunas de ellas la realidad de forma más fiable e independiente de nuestras particularidades que otras creencias?

“El representacionalista cree, en palabras de Williams, que ‘podemos elegir entre nuestras creencias y los rasgos de nuestra cosmovisión algunos que razonablemente podemos afirmar representan al mundo de una manera sumamente independiente de nuestra perspectiva y sus peculiaridades’. En cambio, los

antirrepresentacionalistas no ven un sentido en que la física sea más independiente de nuestras peculiaridades humanas que la astrología o la crítica literaria. Para ellos, los diversos ámbitos de la cultura responden a diferentes necesidades humanas, pero no hay forma de situarse fuera de todas las necesidades humanas -la necesidad de lo que Nagel denomina 'trascendencia'- es una necesidad que según los antirrepresentacionalistas no es culturalmente deseable exacerbar" (Rorty, 1996:24).

Además, la creencia representacionalista ha provocado más problemas que beneficios ya que, lógicamente, equivale a decir que el que no vea la realidad del mismo modo que nosotros actúa de forma irracional y contraria a la naturaleza. No obstante, esta afirmación no nos puede hacer obviar que el problema del etnocentrismo también persigue al antirrepresentacionalismo, ya que, al abogar por la imposibilidad de juzgar fuera de las condiciones culturales, se encuentra, de hecho, situándose en un determinado marco valorativo, con la diferencia de que los antirrepresentacionalistas saben que se encuentran en una posición etnocéntrica, reconocimiento que, según Rorty, convierte a esta situación en algo positivo de lo que deberíamos estar orgullosos, ya que nuestra cultura tiene en sí misma el germen de la duda que combate esa creencia.

“Afirmo que una concepción antirrepresentacionalista de la indagación intelectual nos deja sin un anclaje con el que huir del etnocentrismo producido por la aculturación, pero que la cultura liberal de la época reciente ha encontrado una estrategia para evitar la desventaja del etnocentrismo. Consiste en estar abierto a los encuentros con otras culturas reales y posibles, y convertir esta apertura en un elemento esencial de su autoimagen. Esta cultura es un *ethnos* que se enorgullece de su sospecha de etnocentrismo -de su capacidad de aumentar la libertad y apertura de encuentros, en vez de su posesión de la verdad” (Rorty, 1996:16).

No es que compartamos en la totalidad estas afirmaciones de Rorty, ya que, como señala Fernando Bárcena, Rorty parece confundir verdad como posesión que busca imponerse de alguna manera violenta, con verdad como búsqueda de sentido o significado a la cual ningún hombre, ni el más relativista, puede renunciar (Bárcena, 1997:61-62). De hecho, no creemos que Rorty no crea que su concepción acerca de la no necesidad de verdad es más verdadera que el pensamiento clásico. Pero desde un punto de vista práctico creemos cierto que si nos empezamos a hacer cargo de lo que significa mantener una posición antirrepresentacionalista, podrían comenzar a cambiar las

preguntas que hasta ahora han guiado a la actividad educativa. Preguntas sobre cómo entrar en contacto con una realidad independiente de la mente podrían ser sustituidas por preguntas más pragmáticas: "¿cuáles son los límites de nuestra comunidad?, ¿son nuestros encuentros suficientemente libres y abiertos?..." (Rorty, 1996:30) y también: ¿a dónde nos lleva lo que pensamos de la diferencia?.

En nuestra opinión, esta renuncia a formularse la eterna pregunta por la Verdad que plantea Rorty no es un buen objetivo para la filosofía, cuya esencia es precisamente esa búsqueda. La pertinencia del tipo de preguntas que formula Rorty podría, sin embargo, justificarse mejor precisamente para la educación, que es un *quehacer*, un compromiso en la acción³⁴.

Esta opción viene dada por las exigencias que impone el vivir en una comunidad débil, es decir, alejada de fundamentos comunes fuertes en torno al bien y al mal objetivos. Parece que

³⁴ En este sentido podemos entender la propuesta de Gonzalo Jover (Jover, 1998) relativa al modo de articular una propuesta de regulación ética de la práctica profesional de la educación, según la cual debemos ver los valores que rigen la práctica educativa no como "expresiones imperfectas por comparación con unas aspiraciones morales claramente conocidas, sino como expresiones imperfectas por comparación con unas aspiraciones morales más o menos difusas, que están basadas en los intereses y necesidades que los propios sujetos van generando y descubriendo en el ejercicio de esos mismo valores y costumbres sociales" (Bárcena, Gil y Jover 1995:191).

nos dirigimos a un mundo antirrepresentacionalista en el que debemos aprender a vivir y a educar. Se podrá, dentro de él, ser racionalista, positivista o religioso, pero será imposible imponer unos ideales y una forma de pensar común hacia los que caminar. La dirección más bien surgirá de encuentros entre todos y de un diálogo continuamente cambiante. ¿Cómo podemos, entonces, *proponer un bien que nosotros consideramos como bueno si la lógica de la razón no parece suficiente?* Creemos que el hombre siempre reacciona más ante formas de vida concretas que ante formas de razonamiento. La necesidad de seguridad, de paz, de afecto se imponen por sí solas, y modos de vida que llenen estas necesidades universales se impondrán por sí solos. Creemos que mostrando las consecuencias de pensamientos nihilistas y destructivos, que no propongan nada al ser humano, se gana más a la hora de rechazarlos que indagando en su racionalidad (adecuación a normas lógicas). El debate girará, por lo tanto, en torno a los frutos realistas que una determinada postura o argumento pueda ofrecer.

En resumen, lo que queremos dejar de manifiesto es que para el ámbito educativo, debido a la urgencia que demandan las concretas preguntas que plantea, consideramos imprescindible un

tipo de racionalidad más práctica, más centrada en el análisis de consecuencias que en el de fundamentos³⁵. En esta Tesis, creemos más justificable la necesidad de un análisis sobre las consecuencias que han tenido y tienen para la educación formas concretas de interrogarse y responderse en torno a la diversidad. Una vez que mostremos las consecuencias reductoras o liberadoras de formas concretas de razonar, creemos que el ser humano escogerá las más acordes con el desarrollo integral de su persona.

³⁵ La disyuntiva aquí planteada viene a ser similar a la que Max Weber plantea para el político profesional (otra actividad profundamente práctica), ¿debemos escoger entre una ética del convicción o una ética de la responsabilidad? (Weber, 1984:163-179). Si bien él opta, como prioritario para el político, por una ética de la responsabilidad, al final el problema queda otra vez en el tejado de los principios o finalidades últimas que guían esa responsabilidad, es decir, de alguna manera siempre volveremos a la ética de la convicción o a lo que él llama ética acósmica. Estando de acuerdo en que en última instancia es la reflexión sobre la convicción es una tarea insoslayable, también creemos que la prioridad por la justificación de la convicción es quizás una tarea más propia de la filosofía que de las actividades prácticas como la educación.

CAPÍTULO 2: POSTMODERNIDAD Y ANTROPOLOGÍA: LA ANTROPOLOGÍA POSTMODERNA.

Si siempre es importante definir algunos conceptos que van a ser fundamentales para la Tesis, aún lo es más si cabe, cuando el tema a tratar se centra en conceptos tan complejos, ambiguos y “políticos” como postmodernidad e interculturalidad, los cuales tienen una difícilísima delimitación que nunca será definitiva ni a gusto de todos los que los utilicen. Es decir, el tratamiento que hagamos de estos términos supone ya de por sí un posicionamiento en el mundo de la investigación, un mundo, conviene no olvidarlo, tan sujeto a luchas de poder, a intereses económicos e ideológicos como cualquier otro.

Esta necesidad de posicionarse marca una nueva situación en la que las definiciones, en el ámbito de lo social al menos, no responden tanto a realidades “objetivas” y externas al hombre, cuanto a relaciones y reacciones frente a lo social. Esta situación de descentramiento, ejemplificada en una red de puntos sin jerarquizar, en la cual se incrustan las teorías sociales y cuyo estudio puede hacerse casi cartográficamente (Paulston y Liebman, 1994) ha recibido muchos nombres: postmodernidad, postestructuralismo, postcolonialismo...

En este trabajo, no podemos limitarnos a definir los

conceptos de postmodernidad o interculturalidad ya que, como se indica en el propio título del mismo, queremos introducirnos dentro del concepto de antropología postmoderna, para lo cual resulta imprescindible estudiar el impacto de la postmodernidad en general y sobre las ciencias sociales en particular. Igualmente, habrá que hacer un recorrido por la evolución de la disciplina antropológica, que empezó preocupándose por el modo en que diferentes comunidades organizan sus experiencias, las transmiten y evolucionan, pero que ha llegado a nosotros, a nuestros días sumida en una profunda crisis que está dando lugar a nuevas formas de estudio, muy en consonancia con esta nueva condición postmoderna. Además, la metodología de investigación antropológica ha tenido y sigue teniendo una aplicación a la investigación educativa¹ que no podemos pasar por alto.

¹ Aplicación que se ha plasmado en los últimos años en la introducción de la Antropología de la Educación como disciplina troncal del título de licenciado en pedagogía.

1- Qué es la postmodernidad.

1.1- Origen del término postmodernidad.

El de postmodernidad es un concepto que aparece ligado a todos los campos del saber contemporáneo, y también a los ámbitos artísticos. Precisamente uno de estos ámbitos, la arquitectura², fue uno de los primeros lugares donde el término postmodernidad empezó a adquirir gran importancia (Portoghesi, 1981, Blake, 1996:46). Este término se empleó para contraponer la nueva arquitectura al modelo modernista de LeCorbusier y Mies van der Rohe. El ejemplo de la arquitectura resulta bastante significativo del cambio axiológico que supone la postmodernidad con respecto a la modernidad. Un cambio que es posible observar en nuestras sociedades actuales, y que podría resumirse en la primacía del sentimiento, de lo sensible, sobre la razón: "pienso luego existo es la frase de un intelectual que subestima el dolor de muelas, siento luego existo es una verdad mucho más general" (Kundera, 1990:242).

² El propio Lyotard tomó prestado de los arquitectos italianos el término postmodernidad (Oñate, 1987:18).

Volviendo al ejemplo de la arquitectura, las construcciones postmodernas son, en este sentido, mucho más cercanas al sujeto, menos funcionales, más preocupadas por la "vida" de la comunidad en la que se realizan que por el funcionalismo modernista, cuyo ejemplo máximo es la ciudad de Brasilia, una ciudad con amplias avenidas para la circulación, edificios enormes, y sin decoración superficial. Curiosamente, la arquitectura no es el único ejemplo que une el espacio y el postmodernismo. Como afirma Teresa Oñate en el prólogo a la obra de Vattimo *La Sociedad Transparente*, la propia cultura postmoderna puede tener incluso una ubicación geográfica, como cultura más propia de sociedades latinas, mientras que la cultura moderna se situaría más cerca del mundo germánico y anglosajón (Oñate, 1990:67-71).

1.2- Metafísica, historia, progreso.

Si analizamos ahora el término postmodernidad en el ámbito del pensamiento, éste surge también como una reacción o como una superación del término modernidad. La modernidad comenzó como un intento de romper con la filosofía y la concepción del mundo de la metafísica medieval. Esta concepción metafísica se

basaba en una explicación del mundo y del hombre centrada en un trascendente que daba sentido a todo lo demás. La modernidad pone en crisis este esquema cristiano Dios-Hombre-Mundo y lo sustituye por el antropocentrismo Hombre-Mundo (Gervilla, 1995:349-351). Nace, por lo tanto, un optimismo grandioso sobre las posibilidades del ser humano y de su razón, la cual será capaz de sacar al hombre de los tristes acontecimientos que han sucedido a lo largo de la historia humana. Kant, en su clásico texto de 1784 *¿Qué es la Ilustración?*, describe claramente lo que el pensamiento moderno esperaba de este cambio de esquema:

“La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración” (Kant, 1979:25).

La razón vendrá a sustituir a los anteriores principios religiosos y metafísicos; la razón lo gobernará todo (Touraine, 1993:23-31). Este principio de ruptura con el pasado metafísico y religioso tuvo muchos problemas en sus inicios. Problemas teóricos

formulados por autores tradicionalistas que, frente a la concepción homogénea y totalizante de la razón ilustrada, planteaban la radical historicidad y nacionalidad del hombre y el desarraigo que, ante esta realidad, suponía la cultura del siglo de las luces (De Maistre, 1990 y Fienkelkraut, 1994:14-24). Pero estos críticos no provienen sólo de movimientos tradicionalistas. Rousseau también construirá una crítica pesimista de la modernidad. Frente al optimismo que mostraban los primeros ilustrados, él observará en las desigualdades humanas una contradicción insuperable, como afirmará en su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Rousseau, 1992:177-201).

Los comienzos de la ruptura de la modernidad ilustrada con el esquema Dios-Hombre-Mundo se realizaron tímidamente, y todavía autores como Voltaire apoyaban, en último término, la explicación de la realidad en un trascendente (deísmo). El propio Kant, que realizó un gigantesco intento por romper con la metafísica (la crítica de Kant revela la imposibilidad de hablar científicamente de ninguno de los principios metafísicos) , no se atrevió, o no pudo llegar más lejos, y en la crítica de la razón práctica recupera los conceptos metafísicos de Dios, el alma y el mundo como necesarios para justificar en último extremo la moral.

Este deísmo ilustrado es necesario para poder criticar a la tradición y, a la vez, contiene el germen de la radical debilidad de la modernidad. Como señala Alain Touraine:

“La debilidad de esa ética, de esta estética y de esa política procede de que la ideología modernista es poco convincente cuando trata de dar un contenido positivo a la modernidad, mientras que es fuerte cuando sigue siendo crítica. El contrato social puede crear una comunidad tan opresiva como el Leviatán que pone fin a la guerra de todos contra todos en provecho de su sumisión a un poder central absoluto, pero ha sido comprendido como una llamada a la liberación al derrocamiento de los poderes que sólo descansaban en la tradición y en una decisión divina. La concepción de la modernidad elaborada por los filósofos de las Luces es revolucionaria, pero no es nada más. No define ni una cultura ni una sociedad; anima las luchas contra la sociedad tradicional antes que ilustrar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad nueva.” (Touraine, 1993:35)

Lógicamente si el referente absoluto (deísmo) era simplemente una necesidad para mantener un sistema moral, sólo útil como fundamento a una forma de pensar, es decir, si funcionaba sólo como un concepto racional, nada impedía que fuese paulatinamente abandonado si convenía al nuevo mundo que

estaba naciendo. Consecuentemente, lo trascendente pasa a ser lo inexplicable, lo que queda fuera del ámbito racional, mientras que la razón se convierte ante todo en un instrumento práctico, instrumental. Este uso puramente instrumental de la razón recibirá fuertes críticas por los autores de la Escuela de Francfort, cuyas acusaciones estarán sociológicamente cimentadas en la tesis weberiana de que, debido al proceso de racionalización occidental, se produce un proceso de pérdida de sentido y de libertad (Muguerza, 1990:273-274), fenómeno en el que se apoyarán Nietzsche, Freud, y, sobre todo, Marx.

Adorno y Horkheimer en su obra *La Dialéctica del Iluminismo* denunciarán cómo al convertir la razón en algo puramente instrumental, de la defensa de la libertad del individuo, principal finalidad de los Ilustrados, se pasa inevitablemente, a la imposición de unas estructuras de dominación tecnológica que convierten a los hombres en piezas del engranaje social. La crítica de estos autores es muy pesimista, ya que si la razón nos ha llevado a este punto, y ha dado como frutos barbaries como la Segunda Guerra mundial, ¿en qué podremos ahora confiar? (Adorno, y Horkheimer, 1987 y Adorno, 1971). La crisis del racionalismo ilustrado que representa la escuela de Francfort, es el comienzo de

la toma de conciencia de que la modernidad ya no funciona.

Si podemos hoy hablar de postmodernidad, es porque en cierto sentido la modernidad se ha cumplido, ya no nos sirve para seguir explicando la realidad. Pero antes deberemos *desconstruir* este sistema y ver qué hay debajo de los elementos sobre los que la modernidad apoyaba todo el aparato explicativo de la realidad, y que nos permitían decir: esto es bueno, natural, válido... ¿Cuáles son esos conceptos a desconstruir propios de la época moderna?. Los autores postmodernos nos dirán que encontraremos estos elementos, principalmente, en las ideas sobre la existencia de una historia lineal y un progreso único, en busca de una creciente racionalización y universalización de todos los hombres. La postmodernidad, pues, se mostrará ante la modernidad como una postmetafísica y una posthistoria.

Nietzsche y Heidegger, en un principio, y Lyotrad y Vattimo, posteriormente, denunciarán la concepción ilustrada de la historia como un metarrelato más. Esta crítica al concepto de historicidad lineal es la misma que se hace al positivismo en general. A la misma hay que añadir, además, todo el trabajo teórico que con respecto a la secularización realizó, por ejemplo, M.Weber en su

obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 1993) y en la conferencia de 1919 sobre *La ciencia como vocación* (Weber, 1984:180-231). La crítica se resume en demostrar cómo la modernidad adopta los mismos medios que la religión a la que quería sustituir. El argumento, descrito rápidamente, es el siguiente: la secularización que se realiza en la modernidad consiste en despojarse del valor trascendente como fundamento de sentido, como explicación de la realidad. Pero en la práctica siguen funcionando construcciones metafísicas. Por ejemplo, como explicación de la historia funciona la continuidad, establecida a partir del renacimiento, entre progreso, ciencia y técnica, que permite hablar de la historia lineal y suministra un sentido “metafísico” a la realidad y a nuestras costumbres.

La “historia” que se toma en consideración en la modernidad es sólo la historia occidental (judeocristiana), con la diferencia de que la modernidad sustituirá progresivamente la trascendencia por la inmanencia. Sin embargo, la modernidad mantiene la misma noción temporal que existía en el concepto de historia judeocristiano. Ésta era una historia escatológica, de salvación, que establece por lo tanto una temporalidad lineal y universal tendente a la reconciliación. Esta concepción de la historia influirá

fuertemente en el nacimiento de las ciencias sociales como la antropología, concebida en sus inicios como ciencia de la evolución de las diferentes culturas, y que tenía en la cultura occidental el modelo de máximo desarrollo. Además influye en el nacimiento de los sistemas educativos que son también concebidos como proceso de ayuda a la evolución individual. Pero para los postmodernos, la concepción de la historia como progreso unitario y lineal es sólo una posición, un punto de vista, y es ilusorio pensar que este punto de vista sea superior a otros. La Segunda Guerra Mundial será para muchos una dolorosa prueba de la falacia de esta ilusión. Al rechazar el concepto de historia concebido por la metafísica tradicional, el concepto de progreso unitario, e incluso el de humanidad, se nos desvelan, a su vez, como unos ideales más entre otros que -señala Vattimo- necesitan de la violencia para poder erigirse en esencia del hombre (Vattimo, 1990a:74-77). En este mismo sentido, Lyotard hablará de la necesaria disolución de las metanarrativas, entre las que se encuentra también la científica, ya que son formas de explicar la realidad que pretenden encontrar su apoyo fuera de los juegos lingüísticos que las sustentan, y ser ellas el fundamento de esos propios juegos, para poder así legitimar determinados tipos de relaciones (Lyotard, 1989a).

El argumento de Lyotard es el siguiente (Lyotard, 1989a:9-24): En un principio, la ciencia está en conflicto con otro tipo de relatos ya que, según sus criterios, estos relatos se nos muestran como fábulas. Pero como la ciencia no se limita a mostrar regularidades útiles sino que además pretende encontrar la "Verdad", necesita también legitimarse a sí misma y para ello acude a la filosofía en busca de un metadiscurso legitimador. Cuando la ciencia decide apoyarse en uno de esos discursos filosóficos la llamamos "moderna". Por ejemplo, la regla del consenso entre el que emite un mensaje con valor de verdad y el que lo recibe, será considerada válida si se inscribe en el marco de una unanimidad posible de todos los espíritus razonantes. Esta justificación con pretensión universal es lo que se conoce como metarrelatos, cada uno de los cuales supone una filosofía de la historia, que implica a su vez un juicio, no ya sólo sobre la verdad, sino, lógicamente, sobre las instituciones sociales que rigen el funcionamiento de un determinado pueblo y sobre la justicia. Citando al propio Lyotard:

"Desde Platón la cuestión de la legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador. Desde esta perspectiva, el derecho a decidir lo que es verdadero no es independiente del derecho a decidir lo que es justo,

incluso si los enunciados sometidos respectivamente a una u otra autoridad son de naturaleza diferente. Hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o si se prefiere de una misma 'elección' y ésta se llama Occidente" (Lyotard, 1989a:23).

Frente a esta visión moderna, se tiene por postmoderna la incredulidad respecto a estos metarrelatos. Las causas de esta incredulidad están, según Lyotard, en el progreso de la propia ciencia, *aun cuando paradójicamente presuponga un metarrelato*. La situación generada es un tanto caótica en el estricto sentido de la palabra:

"La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis*. Cada uno de nosotros vive en la encrucijada de muchas de ellas. No formamos combinaciones lingüísticas necesariamente estables, y las propiedades de las que formamos no son necesariamente comunicables." (Lyotard, 1989a:10).

Para Vattimo, el advenimiento de los medios de comunicación

es uno de los factores determinantes para la disolución del ideal de una historia como algo más que un relato. Frente a Adorno, que había predicho la uniformidad y transparencia que provocaría la generalización de los medios de comunicación, Vattimo afirma que ha sucedido prácticamente todo lo contrario y los mass media se han convertido en un importante determinante del tránsito a la pluralidad, un medio eficaz para transmitir distintas visiones del mundo; las minorías han podido tomar la palabra, si bien, como el propio Vattimo reconoce, esto no ha supuesto todavía una emancipación política o económica real (Vattimo, 1990a:80).

Vattimo se pregunta: ¿qué sentido tendría la libertad de información y la pluralidad de los medios si la norma es la reproducción exacta y unitaria de la realidad? Cada vez se vuelve menos concebible la idea de *una* realidad. Para nuestra sociedad, la realidad es el entrelazarse de múltiples imágenes sin ningún eje central (Vattimo, 1990a:81).

Pero no sólo los mass media tienen una gran influencia en el advenimiento de la sociedad postmoderna, W. Benjamin en su

artículo *La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica*,³ (Benjamin, 1989), atribuye a la cultura de la imagen, y sobre todo al cine, un poder revolucionario como herramienta para el cambio. Frente a la consideración aurática de la obra de arte tradicional y a la pasividad del sujeto, el cine representa la fugacidad gracias a la velocidad y al continuo cambio de imágenes; el arte pierde así su valor principalmente contemplativo y nos sitúa frente a un nuevo tipo de realidad. El cine, paradigma de este nuevo arte en la era de la reproductibilidad, tiene como característica más importante el producir un efecto de shock. Esto hace que para este nuevo arte el valor máximo sea el expositivo. El valor de la obra de arte se identifica ahora con las interpretaciones que hacen quienes la contemplan, con su capacidad provocativa. Benjamin analiza la nueva obra de arte como un proyectil lanzado contra el espectador, el cual tiene que readaptarse continuamente; su actitud es comparable a la que debe tener un peatón en la metrópoli, siempre atento al tráfico: "el cine es la forma de arte que corresponde al peligro de perder la vida, peligro que los contemporáneos están obligados a tener en cuenta"(Benjamin citado en Vattimo, 1990a:139). Esta noción del arte es como un anticipo de la noción

³ Este artículo tiene mucha importancia en la teoría de la antropología visual, donde es recogido por uno de los antropólogos postmodernos más radicales, Michael Taussig, (Taussig, 1994) (Taussig, 1995:181-190).

postmoderna del desarraigo, y contrasta con la visión Hegeliana, moderna, del arte como la observación de lo estético, como lo integrador, seguro, tranquilizante, conciliador (Vattimo, 1990a: 133-154).

La consecuencia de esta primacía de la pluralidad de historias, y la negación de una historicidad lineal como preeminente sobre las demás, nos desvelará una nueva concepción de la emancipación. Ésta ya no será la realización del hombre, sino la oscilación, la debilidad, el desarraigo, "vivir en un mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre pertenencia y extrañamiento" (Vattimo, 1990a:87). La imagen modernista del mundo como una realidad ordenada en el fondo, apoyada en una estructura inteligible (metafísica), es un modo de reacción ante la inseguridad y la debilidad. Vattimo se basa en Heidegger y Nietzsche (Vattimo, 1990a:81-82) para explicar las características de esta metafísica, que son sobre todo dos: violencia y dualismo (Vattimo, 1990b:9-90-133).

La violencia es ejercida en la eliminación de todo resto de resistencia a la racionalización y el progreso. Lo que no ocupa su puesto en el cosmos será considerado como irreal. Este carácter

violento y reductor del mundo metafísico es puesto de manifiesto por Heidegger con su concepto de *Ge-stell*, que puede traducirse por imposición, y que Heidegger utiliza para explicar la violencia que el hombre ejerce con el ser: el hombre pone la realidad, las cosas, como objetos de su manipulación (Vattimo, 1990a:148).

Esta violencia metafísica se manifiesta sobre todo frente a lo sensible, inmediato, caduco, lo cual es declarado como un no lugar de pertinencia, un lugar a abandonar. El sentido del mundo físico está situado "más allá" (metafísica). La violencia metafísica encuentra su justificación en virtud de la lógica del fundamento, porque lo característico de la metafísica es buscar para lo sensible una única causa que lo explique. Organizar una reducción racional de todas las causas ontológicas conducirá al conocimiento de una única causa fundante de lo sensible. Esta violencia metafísica es la raíz de cualquier tipo de moralidad y de cualquier tipo de intento por establecer un orden de las cosas. La ciencia, como hemos visto en Lyotard, se convertirá, dentro de esta lectura postmoderna, en un poderoso intento de legitimar con sus reglas los saberes metanarrativos del mundo moderno, su moral y sus costumbres. El pensamiento de Lyotard entronca con la corriente antiplatónica iniciada con Nietzsche y Heidegger. La verdadera

legitimación del saber científico se da a través de la técnica, la de ésta por la eficacia, y la de la eficacia por el poder y la rentabilidad. (Lyotard, 1989a:79-88). La legitimación a través de la ciencia es la legitimación de un modo de vida, es la legitimación que occidente ha encontrado para sí misma. Aquí radica la base del imperialismo cultural.

La verdad en la sociedad postmoderna no se fundamentará ya en la ciencia, sino en los diferentes lenguajes, cada uno de ellos con sus reglas de legitimación y en último término irreducibles entre sí. No es lícito utilizar el lenguaje determinista científico para justificar todo lo demás, cuando lo que predomina en la realidad es el caos, el indeterminismo; sólo existen pequeños islotes de determinismo (Lyotard, 1989a:99-108).

La segunda característica de la metafísica es el dualismo. La metafísica rompe en dos el mundo: la zona inteligible y la zona sensible. Ambas zonas son de difícil unión, el enlace remite a una causa ni sensible (ni onto), ni inteligible (ni lógica). Aquí se inscribe la propuesta de Heidegger de realizar una nueva y verdadera ontología abandonando la metafísica occidental.

En este dualismo, la búsqueda de la causa pasará del plano sensible al plano lógico, produciéndose una escisión entre ser y pensar. La verdad deja de ser alecia, desvelamiento del ser, y consistirá ahora en la adecuación del ser al pensar. El dualismo llega al interior del propio mundo sensible. La estructura interna de la metafísica es siempre la estructura de un relato, donde la transmisión del mensaje está siempre desplazando hacia un “más allá”. Es un relato porque está continuamente remitiendo a otro lugar como lugar de sentido. La posibilidad de unir lo sensible con su fundamento, es que éste se pueda verificar, explicar. Esta concepción del mundo real como un más allá es la historia de un error que, citando a Nietzsche, ha tenido varias formulaciones a lo largo de la historia de la filosofía:

“1. El mundo verdadero, asequible al sabio, al piadoso, al virtuoso, él vive en ese mundo , es ese mundo.

(la forma más antigua de la idea, relativamente inteligente , simple, convincente . Transcripción de la tesis “yo, Platón, soy la verdad”

2. El mundo verdadero, inasequible por ahora, pero prometido al sabio, al piadoso, al virtuoso (“al pecador que hace penitencia”)

(Progreso de la idea: ésta se vuelve más sutil más capciosa, más inaprensible, -se convierte en una mujer, se hace cristiana...).

3. El mundo verdadero, inasequible, indemostrable, imprometible, pero, ya en cuanto pensado, un consuelo, una obligación, un imperativo.

(En el fondo, el viejo sol, pero visto a través de la niebla y el escepticismo; la idea, sublimizada, pálida, nórdica, königsberguense.)

4. El mundo verdadero ¿inasequible? En todo caso inalcanzado. Y en cuanto inalcanzado, también desconocido. Por consiguiente, tampoco consolador, redentor, obligante: ¿a qué podría obligarnos algo desconocido?...

5. El mundo verdadero -una idea que ya no sirve para nada, que ya ni siquiera obliga-, una idea que se ha vuelto inútil, superflua, por consiguiente una idea refutada: ¡eliminémosla!

(día claro; desayuno; retorno del *bons sens* -buen sentido- y de la jovialidad; rubor avergonzado de Platón; ruido endiablado de todos los espíritus libres.)

6. Hemos eliminado el mundo verdadero: ¿qué mundo ha quedado?, ¿acaso el aparente?... ¡No!, ¡al eliminar el mundo verdadero hemos eliminado también el aparente! (Mediodía; instante de la sombra más corta; final del error más largo; punto culminante de la humanidad; *incipit zarathustra*). (Nietzsche, 1973:51-52)

Podemos ver en esta cita la razón por la que muchos autores consideran a Nietzsche el último autor moderno y, a la vez, la base del pensamiento postmoderno, ya que se presenta como el autor

que más fuertemente ha criticado el dualismo metafísico. Contrariamente a la lógica, que es sincrónica, la metafísica al proponer una verdad desplazable convierte la discusión en inefable, diacrónica. La postmodernidad, siguiendo con el argumento dirá: si la metafísica en último término es inefable, estamos ante un modo de elaboración del mito, el cual remite para ser aceptado a un elemento dogmático, no discutible.

1.3- La disolución del sujeto.

“Para quien ha sido formado por la fenomenología, la filosofía existencial, la renovación de los estudios hegelianos, las investigaciones de tendencia lingüística, el encuentro con el psicoanálisis constituye un sacudimiento considerable. No es tal o cual tema de reflexión filosófica lo que es puesto en cuestión , sino el conjunto del proyecto filosófico. El filósofo contemporáneo encuentra a Freud en los mismos parajes que a Nietzsche y a Marx; los tres se erigen delante de él como los protagonistas de la sospecha, los que arrancan las mascararas. *Ha nacido un problema nuevo; el de la mentira de la conciencia, el de la conciencia como mentira*; este problema no puede figurar como un problema particular en medio de otros, pues aquello que es puesto en cuestión de manera general y radical, es aquello que se nos aparece a

nosotros, buenos fenomenólogos, como el campo, el fundamento , como el origen mismo de toda significación, me refiero a la conciencia" (Ricoeur, 1975b:5).

Frente a los intentos de la modernidad por superar lo que teóricamente significaba para todo el sistema el hecho anunciado por Nietzsche de la muerte de Dios⁴, realizando una metafísica del sujeto⁵ también tomada de la tradición humanista racionalista ilustrada, la postmodernidad, más cercana al empirismo de Hume y las filosofías de la sospecha que describe el texto de Ricoeur, apostará por una disolución del sujeto, un antihumanismo y una continua crítica de lo consciente.

También Heidegger rechaza el humanismo que él considera ligado al problema de la verdad (Oñate, 1985:261-275). La verdad que con la entrada de la metafísica platónica deja de ser *aleceia*, desvelamiento del ser, y pasa a ser concordancia entre ser y pensar, antropocentrismo (Vátimo, 1986a:70-75). "Pues colocando

⁴ La muerte de Dios no se refiere a la muerte del Dios cristiano, sino a la muerte de un fundamento común, la muerte de todo lo suprasensible. Sólo queda apariencia, superficialidad (Colom, y Mèlich, 1994:49).

⁵ Nietzsche también niega esta posibilidad; " 'Todo es subjetivo', os digo yo; pero ya esto es interpretación. El 'sujeto' no es nada dado sino algo añadido, imaginado, algo que se esconde detrás. Por último, ¿es necesario poner también una interpretación detrás de la interpretación? ya esto es poesía, hipótesis" (Nietzsche, 1966:191).

al hombre en el centro de la realidad sitúa la verdad en el pensamiento humano, olvidando su lugar originario: el ser" (Oñate, 1985:263). Para Heidegger, el hombre está muy lejos de ser una sustancia en sí que permanece consistente, para ser más bien acaecer, evento, dependencia (Oñate, 1985:275-292). Posteriormente, Foucault y Derrida serán dos de los autores que más buscarán ahondar en este antihumanismo y demostrar la historicidad de la noción de sujeto.

Para Foucault, tal antihumanismo nace precisamente de la afirmación nietzscheana de la muerte de Dios. La muerte de Dios y la del hombre son inseparables.

"¿Acaso no es el último hombre el que anuncia que ha matado a Dios, colocando así su lenguaje su pensamiento, su risa en el espacio del Dios ya muerto, pero dándose también como aquel que ha matado a Dios y cuya existencia implica la libertad y la decisión de este asesinato? (...) Mas que la muerte de Dios -o más bien en el surco de esta muerte y de acuerdo con ella- lo que anuncia el pensamiento de Nietzsche es el fin de su asesino" (Foucault, 1968:373).

Además, el problema del hombre no es el principal ni el más antiguo del saber humano, ya que, añadirá Foucault, la

preocupación por el hombre, el humanismo, responde a un espacio, Europa, y a un tiempo, a partir del siglo XVI. Quiere esto decir que es un problema relativamente reciente y que no se extiende a todos los seres humanos. Igualmente, parece ser un problema tendente a su fin, vaticina este autor.

"Si estas disposiciones desaparecieran tal como aparecieron, si, por cualquier acontecimiento cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir, pero cuya forma y promesa no conocemos por ahora, oscilaran, como lo hizo, a fines del siglo XVIII el suelo del pensamiento clásico, entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro en la arena" (Foucault, 1968:374).

Pero, quizás, también en la actualidad se esté produciendo un cambio que nos lleve de una metafísica moderna centrada en el sujeto, a una metafísica centrada en el concepto de cultura, de modo que éste acabe por fundamentar todo aquello que los pensadores postmetafísicos quieren evitar atacando la noción de sujeto. Quizás, los nuevos movimientos interculturalistas, aparentemente postmodernos, no sean otra cosa que una prueba más de la imposibilidad de escapar a un pensamiento metafísico, y una respuesta a la necesidad de encontrar un concepto en torno al

que explicar la diferencia⁶. El esencialismo con que algunos autores utilizan este concepto y su carácter absoluto que impide la comparación, ha llevado a algunos a ver en él la “justificación” necesaria del relativismo e, indentificando este movimiento con la postmodernidad, intentan volcar en él todos los fantasmas y las críticas posibles:

“Así pues, la barbarie ha acabado por apoderarse de la cultura. A la sombra de esa gran palabra, crece la intolerancia, al mismo tiempo que el infantilismo. Cuando no es la identidad cultural la que encierra al individuo en su ámbito cultural y, bajo pena de alta traición, le rechaza el acceso a la duda, a la ironía, a la razón -a todo lo que podría sustraerle de la matriz colectiva-, es la industria del ocio, esta creación de la era técnica que reduce a pacotilla las obras del espíritu (o como se dice en América de *entertainment*). Y la vida guiada por el pensamiento cede suavemente su lugar al terrible y ridículo cara a cara del fanático y del zombie” (Finkelkraut, 1994:139).

Esta crítica contra la postmodernidad por parte de ciertos defensores de la modernidad no deja de ser un tanto incongruente, ya que la noción de cultura utilizada para explicar las diferencias

⁶ Sobre este tema volveremos en otro momento.

es tan legítima, (o tan poco legítima) como la de sujeto. Ambas son metafísicas en cuanto que ponen la explicación de la realidad más allá del acontecimiento.

Pero si de algo intenta librarnos la postmodernidad de Heidegger, Lyotard, Vattimo...etc., es, como ya hemos dicho, de la existencia de esencias absolutizantes, de metarrelatos con pretensión universalista y de la pretensión de tutorizar a todos los individuos, aunque estas esencias estén englobadas bajo el concepto "cultura". Por tanto, la postura esencialista de los que ven en las culturas terrenos con un centro absolutamente "puro", imposibles de ser atacados y moralmente justificables en sí mismos, no es sino un momento más del pensamiento metafísico, pero no es postmodernismo en sentido estricto.

1.4- Consecuencias de la postmodernidad "clásica".

La disolución del sujeto es quizá excesiva. La misma conduce, como primera consecuencia, a un nihilismo que ya no deja ninguna instancia desde la que juzgar o conocer. No cabe duda de que el antihumanismo es uno de los rasgos más polémicos e inquietantes del pensamiento postmoderno.

Pero ésta no es la única consecuencia extraíble de la postmodernidad. Dentro de la propia tradición de la modernidad, la frase de Nietzsche “Dios ha muerto” (Nietzsche, 1992:26) tuvo también sus consecuencias: “no hay fundamento ninguno de la moral, hagamos lo que antes estaba prohibido, ya no hay mal”. Esta es la postura naturalista, cuyo máximo exponente es Sade: el mal como fuente de reafirmación frente a ese Dios que ya no existe: es lo que se considerará nihilismo reactivo. Deleuze critica esta postura, ya que al oponerse frontalmente a la concepción teocéntrica, lo que se consigue es reafirmarla; es una postura que se encuentra aún claramente dentro del pensamiento moderno. Él considera que si no queremos caer en la reafirmación de lo que negamos, debemos llevar la concepción metafísica hasta el extremo y demostrar sus propias contradicciones. Deleuze abogará por un sí a lo efímero sin necesidad de descubrir núcleos causales. El relato de lo efímero como tal (nihilismo activo) es lo único que podemos hacer (Deleuze, 1986:271-275).

En resumen, postmodernidad no significa una mayor madurez, una superación de la modernidad, ya que pensar así sería caer de nuevo dentro de la metafísica de un progreso. Para

Lyotard, la postmodernidad sería, en definitiva, una añoranza, una conciencia de la imposibilidad de escapar de la metafísica. Desde este punto de vista ¿podríamos considerar la postmodernidad sólo como un modo de nihilismo y en ese caso una deriva más de la metafísica? Para Vattimo, la solución al problema del nihilismo absoluto consistirá en dislocar la herencia recibida de la cual debemos partir y aceptarla, ya no como una cuestión absoluta, sino como un mito más. La filosofía se convertirá en un pensamiento retórico, ni objetivo ni descriptivo, sino más bien persuasivo (Vattimo, 1988).

El estudio de la modernidad, de la metafísica, y el propio conocimiento se encuentran ahora más cercanos a la poesía, al relato, a la metáfora. Deleuze y Guattari, por ejemplo, comparan los estilos de conocimiento de la modernidad y la postmodernidad mediante metáforas: el conocimiento postmoderno es rizomático, múltiple, por contraposición al conocimiento arbóreo de la modernidad; la postmodernidad es nómada frente al sedentarismo de la modernidad; la postmodernidad es ritmo frente a la modernidad que es melodía; la postmodernidad es espacio estriado, la modernidad espacio liso; la postmodernidad es combinatoria, la modernidad pares de opuestos (Deleuze, y

Guattari, 1988:10-32 y 483-521).

1.5- Crítica a la postmodernidad⁷.

Entre los críticos al paradigma postmoderno, destaca sobre todo la figura de J.Habermas, (Colom, y Mélich, 1994:117-134) Para este autor, que comenzó a escribir en el entorno de escuela de Francfort, la modernidad es un proceso inacabado y traicionado. No debemos resignarnos a dejarlo por imposible; debemos volver a él, recuperar aquella ilustración kantiana y completarla. En otras palabras, debemos recuperar al sujeto como centro de nuestro pensamiento, frente a las ideologías postmodernas que, primando las tradiciones que consideran a los sujetos como epifenómenos, terminan por disolverlo. Habermas pretende situarse en un término medio entre el intento de disolución total del pensamiento metafísico que representan las filosofías de la sospecha, como las de Nietzsche o Freud, y la modernidad clásica y el positivismo que pretende situar la investigación científica fuera de cualquier

⁷ Si bien en este punto nos vamos a centrar en el pensamiento de Habermas, no quisiéramos dejar de señalar la contundente crítica de Mardones, también aplicable al propio Habermas, por cuanto pone el dedo en la llaga de lo que significa renunciar a un absoluto. Dice Mardones: "Porque si <<cuando llega la policía secreta, cuando los torturadores vulneran al inocente, no hay nada que pueda decirseles del tipo 'hay algo dentro de vosotros que estáis traicionando. Aunque encarnéis las prácticas de una sociedad totalitaria que durara eternamente, hay algo dentro de esas prácticas que os condena'. Es difícil convivir con esa idea>>. Pero, no obstante, deberíamos, parece acostumbrarnos a ella." (Mardones, 1991:24).

contexto, y dotarla de un carácter "divino".

Habermas reconoce que existe un uso instrumental, "técnico", de la razón. Pero no es el único. También debemos considerar la existencia de un interés práctico que dirige las ciencias que él denomina hermenéuticas, y que busca la comprensión de los universos simbólicos. Sin embargo, este interés tampoco resultará suficiente para alcanzar un consenso libre de intereses espúreos, ya que, como Nietzsche y Heidegger han demostrado, todo conocimiento se encuentra bajo sospecha. Necesitamos de una ciencia "crítica" con las ideologías a la que anime un interés emancipatorio (Habermas, 1984) Estos tres intereses, el técnico, el práctico y el emancipatorio, guían todo el conocimiento humano.

En resumen, la teoría que propone Habermas, el pensamiento dialógico, acepta la validez de las investigaciones experimentales, pero reconoce que éstas dejan de lado todo un mundo valorativo, y no cuantificable; su metodología dialógica está más cerca de la hermenéutica, pero sin identificarse con ella totalmente, y sin *negar otros tipos de conocimiento*.

Pero las críticas a la postmodernidad no sólo proceden de

autores que, como Habermas, se sitúan en la tradición de la modernidad. También desde el interior del propio movimiento postmoderno se han realizado fuertes críticas contra el mismo. La más importante de ellas es la de su imposibilidad: su intento de pensar por encima de la metafísica es, quizás, un intento imposible. El mismo Derrida, en su ensayo *la escritura y la diferencia*, ya decía que la metafísica nunca puede ser superada del todo (Derrida, 1989a). Vattimo critica a Derrida el tener todavía residuos metafísicos en su pensamiento (Vattimo, 1986c:133s) y Teresa Oñate criticará lo mismo a Vattimo (Oñate, 1990).

Tal vez esta imposibilidad esté ligada a la propia estructura del pensar humano, a la imposibilidad humana de no totalizar, expresada en la organización gramatical de las lenguas humanas (Pinillos, 1997:338), y es también posible, que sea esta estructura gramatical la que produzca siempre y necesariamente un pensamiento metafísico, además de ser la causante de las llamadas diferencias culturales entre pueblos, como ya anunció Nietzsche:

“El asombroso parecido de la familia de todo filosofar indio, griego, alemán, se explica con bastante sencillez. Justo allí donde existe un parentesco

lingüístico resulta imposible en absoluto evitar que, en virtud de la común filosofía de la gramática -quiero decir, en virtud del dominio y la dirección inconscientes ejercidos por funciones gramaticales idénticas-, todo se halle predispuesto de antemano para un desarrollo y sucesión homogéneos de los sistemas filosóficos: lo mismo que parece estar cerrado el camino para ciertas posibilidades distintas de interpretación del mundo. Los filósofos del área lingüística uralo-altaica (en la cual el concepto de sujeto es el peor desarrollado) miraran con gran probabilidad "el mundo" de la manera distinta que los indo-germanos o musulmanes, y los encontraremos en sendas distintas a las de estos: el hechizo de determinadas funciones gramaticales, es, en definitiva, el hechizo de juicios de valor fisiológicos y de condiciones raciales" (Nietzsche, 1972:41-42).

El pensamiento de Nietzsche parece aquí demostrar lo que dice Derrida: no es posible escapar a la metafísica. En este caso, es el lenguaje el que explica las diferencias culturales humanas y el que confiere un sentido a estas mismas diferencias. Por cierto, se lo confiere a alguien, Nietzsche, que parece haber escapado a esa cárcel lingüística situándose por encima del resto de filósofos. ¿No es esto paradójico?. Pero, dejando aparte esta paradoja lingüística, si lo que dicen Nietzsche y otros autores como Wittgenstein es cierto, es decir que los pensamientos humanos no

son más que juegos lingüísticos, esto nos vuelve a llevar a un nihilismo epistemológico, a un escepticismo. ¿Qué hacer desde aquí con el pensamiento?, ¿hacia dónde educar?. Para intentar encontrar respuestas más optimistas a estas preguntas, podemos empezar por acudir a otro tipo de tradiciones postmodernas distintas.

1.6- ¿Es posible una postmodernidad no nihilista?

La postmodernidad tiene también versiones más alejadas del nihilismo impuesto por la lectura europea (Giroux y Flecha, 1992:166). Dentro de estas maneras de leer la postmodernidad de una manera no nihilista destaca el pragmatismo de Richard Rorty⁸ un autor que resultará de gran interés para intentar entender lo que puede significar educar en una sociedad postmoderna.

Rorty se va a situar entre los pensadores europeos más radical y ácidamente postmodernos, y Habermas que representa el

⁸ Si bien es cierto que existen algunas diferencias entre la postmodernidad americana y la europea, tampoco podemos decir que son movimientos absolutamente diferentes ya que pueden ser fácilmente reconocibles en su raíz. Para corroborar esta opinión podemos acudir al artículo de Rorty titulado Heidegger, contingencia y pragmatismo (Rorty, 1993:49-77). En este escrito Rorty defiende la posibilidad de leer a un autor básico en la crítica a la tradición metafísica occidental y en el surgimiento de la postmodernidad europea, desde el punto de vista del pensamiento pragmático norteamericano.

último intento por salvar los valores de la modernidad. Rorty define así el debate:

“...Los escritores franceses a los que critica Habermas están dispuestos a desechar la oposición entre ‘consenso verdadero’ y consenso falso’ o entre ‘validez’ y ‘poder’ a fin de no tener que contar una metanarrativa para explicar ‘verdadero’ o ‘válido’. Pero Habermas piensa que, si desechamos la idea del ‘mejor argumento’ frente al ‘argumento que convence a un determinado auditorio en un determinado momento’, tendremos sólo una crítica social ‘dependiente del contexto’. Habermas piensa que la vuelta a semejante crítica traicionará ‘los elementos de razón de la modernidad cultural que contienen... los ideales burgueses’.” (Rorty, 1993:230)

Rorty estará de acuerdo con Lyotard y en general con los pensadores europeos de la postmodernidad, en que no necesitamos crear otra metanarrativa para justificar un discurso emancipador, como hace Habermas con su comunidad ideal del habla. Pero esto tampoco implica que no podamos embarcarnos en la defensa de un proyecto por una sociedad con valores más justos y, en este sentido, se encuentra más cercano a las posiciones habermasianas (Rorty, 1993:229-245).

La necesidad de defender una sociedad cada vez más justa y de sentirnos orgullosos de una cultura que se apoya en la apertura a otros discursos, sin necesidad de encontrar un fundamento último de la misma, es la opción que en último término tomará Rorty. A su juicio, el papel de la filosofía como buscadora de fundamentación de un discurso emancipación se ha sobrestimado. Dicha búsqueda no es tan importante como se cree:

“Después de todo, son cosas como la formación de los sindicatos, la meritocratización de la educación, la ampliación del sufragio y el abaratamiento de los periódicos lo que más ha contribuido a la disposición de los ciudadanos de las democracias a percibirse a sí mismos como parte de una ‘comunidad comunicativa’ - en su continua disposición a decir ‘nosotros’ en vez de ‘ellos’ cuando hablan de sus respectivos países.” (Rorty, 1993:238).

Son, pues, instituciones que permiten nuevas formas de discurso, que amplían los horizontes del mismo, las que mejoran las cosas. Para Rorty, por tanto, no es tan importante saber quiénes somos y la búsqueda de la “Verdad”, como saber qué podemos hacer con lo que tenemos. Es inútil preguntarse por la justificación última, y lo que debemos hacer es acogernos a un pragmatismo ético. Rorty no se cuestiona la necesidad de justificar

la superioridad de muchos de nuestros valores sobre otros, la da por supuesta y se pregunta cómo hacer desaparecer la intolerancia o cómo conseguir escapar a situaciones como la guerra de los Balcanes y su brutalidad. En su artículo *Derechos humanos, Racionalidad y Sentimentalismo* (Rorty, 1998) Rorty no se preocupa por discutir la relatividad o no de los valores que defienden unos u otros, sino que se limita a intentar encontrar una causa que explique el salvajismo y la barbarie, e indagar en cómo educar al hombre para evitarla. La solución para Rorty pasa por una educación sentimental, ya que el problema de la intolerancia no es problema de más o menos racionalidad, sino de sensibilidad, de sentimiento de seguridad y de simpatía (Rorty, 1998:131-132).

Algunos pedagogos críticos, como Giroux, valoran el antifundacionalismo de Rorty como un elemento útil para favorecer el diálogo, pero critican que no ofrezca criterios de validez ética a dicha conversación, así como su conformismo implícito con el actual *status quo*:

“Aun cuando el antifundacionalismo de Rorty posee cierto valor en el sentido de que alienta el cultivo de una actitud crítica hacia todas las tradiciones y códigos intelectuales que se legitiman a sí mismos mediante

una u otra forma de trasdencialismo, a la postre termina por no ofrecer ningún fundamento ético ni político conforme al cual se pudieran poner en tela de juicio el sufrimiento y las contradicciones inherentes a la sociedad moderna, ni exhibir la valentía moral y política necesarias para luchar por una sociedad sin explotación. A fin de cuentas, la conversación y el relativismo moral de Rorty se convierten en la conversación particular del académico liberal, es decir, en una conversación alejada, insular y apologética.” (Giroux, 1993a:108-109)

La crítica de Giroux parece estar pidiendo una metanarrativa, del tipo “la comunidad ideal del habla” de Habermas que pueda responder a las preguntas que el mismo Rorty plantea, ¿quién participa en las conversaciones?, ¿quién controla las condiciones del diálogo?, ¿quién queda fuera?... (Rorty, 1993a:107). Sin embargo, paradójicamente, lo que Giroux valora de Rorty, es su antifundacionalismo postmoderno, y no parece fácil que se puedan conjugar las dos posiciones al mismo tiempo. Es cierto que la excesiva confianza que Rorty otorga a las sociedades liberales y a sus instituciones, parece demasiado acrítica y autocomplaciente. Pero es que la postmodernidad, al abogar por la destrucción de cualquier tipo de metanarrativa, es posible que no de para más.

1.7- La postmodernidad, fenómeno sociológico.

Fuera de los problemas teóricos que plantea la postmodernidad, la dimensión sociológica es quizás su parte principal y más fuerte. Como hemos ido viendo, la justificación filosófica deja tal vez demasiadas preguntas abiertas, acaso porque el movimiento postmoderno sea primeramente y ante todo una realidad social y sólo después una manera de filosofar. Es en esta realidad sociológica de la postmodernidad donde podemos encontrar la indudable importancia educativa que reclama esta nueva condición. Por eso, es necesario intentar explicar cómo nace esta situación, que no se presenta en estado puro, sino con una mezcla de elementos modernistas e incluso premodernistas.

Para entender de dónde parte esta nueva sociedad postmoderna comencemos por acercarnos al sociólogo norteamericano Alvin Tofler:

“Al tornarse la información más importante que nunca, la nueva civilización reestructurará la educación, redefinirá la investigación científica y, sobre todo, reorganizará los medios de comunicación. Los medios de comunicación actuales, tanto impresos como

electrónicos, son totalmente inadecuados para enfrentarse a la carga de comunicaciones y suministrar la variedad cultural necesaria para la supervivencia. En vez de estar culturalmente dominada por unos cuantos medios de comunicación de masas, la civilización de la tercera ola descansará sobre medios interactivos y desmasificados, introduciendo una imaginería sumamente diversa y a menudo altamente despersonalizada dentro y fuera de la corriente central de la sociedad" (Toffler, 1993:449).⁹

La clave de este salto a la postmodernidad está, por lo tanto, situada en la sobreabundancia incontrolada de información. La sociedad actual de los medios de comunicación, o la aldea global de McLuhan, interpreta de una manera diferente la propia historia, la cual empieza a entenderse como simultaneidad. Gracias a los medios de comunicación podemos, por ejemplo, seguir en directo el desarrollo de una guerra como la del Golfo. Baudrillard, siguiendo con este razonamiento y en respuesta a las tesis de F. Fukuyama, nos dirá que la historia moderna ha dejado de ser posible y hemos pasado al mundo de la simulación, de la virtualidad. Baudrillard se propone considerar ahora la historia como poesía, con todos los efectos distorsionantes que ésta

⁹ Esta obra es original de 1980, lejos aún de sistemas interactivos de información como Internet, de indudable repercusión en la cultura contemporánea.

conlleva. Lo importante de la nueva historia no son los acontecimientos, sino la velocidad, el cambio; las noticias tienden a caer en el olvido y deben ser superadas por otras. Los medios de comunicación, al multiplicar las informaciones, relativizan la realidad y nos hacen indiferentes a los acontecimientos (Baudrillard, 1993). La misma sociedad es definida por los métodos de recogida de información. Heidegger hablaba ya de una época de las imágenes del mundo frente a otra época de sistemas de valores (Vattimo, 1990a:90-97).

Para Gervilla, algunas de las consecuencias más importantes en esta nueva sociedad guiada por la pluralidad de imágenes y la velocidad, es que el sistema de valores ha cambiado (Gervilla, 1992 y 1993). Las apariencias, lo superficial, pasa a un primer plano; la moda, prototipo de lo aparente, adquirirá un lugar de privilegio (Lipovetski, 1993b). Lo personal, lo profundo pasa, por el contrario, a un segundo término. Sólo queda la imagen del individuo; las relaciones con el "otro" quedan excluidas. Por encima de todo sobresale el individualismo, el narcisismo (Lipovetski, 1993a). Gervilla contrapone una serie de actitudes de esta sociedad frente a las sociedades modernas, tales como:

-Lo relativo frente a lo absoluto

- La diversidad frente a la unidad
- Lo subjetivo frente a lo objetivo
- El placer frente a el esfuerzo
- Lo *light* frente a lo fuerte
- El presente frente a el pasado/el futuro
- La secularización frente a la sacralización
- El sentimiento frente a la razón
- La estética frente a la ética
- El humor frente a la formalidad
- El agnosticismo frente a la certeza
- El pasotismo frente a la seguridad. (Gervilla, 1995:357-364).

Además de estos binomios se podrían incluir muchos más, pero siempre teniendo en cuenta la complejidad de la sociedad y la pervivencia de valores modernos y postmodernos en una mezcla difícil de categorizar.

1.8- Educar en la postmodernidad.¹⁰

La postmodernidad exige cambiar nuestros modos de educar

¹⁰ A lo largo de toda la Tesis se harán constantes referencias a la educación postmoderna, y a las facetas que en esta nueva situación el educador debe tener, entre las que destacan dos: la necesidad de ser un poco antropólogo en contextos nuevos y mucha veces tan extraños para él como los remotos lugares que el antropólogo tradicional visitaba, y la utilización de nuevas herramientas, de nuevos métodos, unos de tradición más antropológica y otros con bases más sociológicas pero de gran ayuda para poder "leer" la realidad en el mundo actual.

y de fundamentar aquello en lo que educamos. La referencia a esta necesidad, impuesta por la nueva realidad, está claramente especificada por pedagogos, tanto en nuestro entorno, (Colom, 1984, Fullat, 1990, Gervilla, 1992 y 1995, Pérez Gómez, 1994...), como fuera de él (Peters, 1995a, Kincheloe, 1993, Aronowitz y Giroux, 1991...) tal y como puede demostrar cualquier base de datos en la que introduzcamos las palabras postmodernidad y educación. Educar en la postmodernidad tiene múltiples consecuencias, debido a que partimos de diferentes valores en las personas a las que educamos¹¹. Precisamente para algunos autores, como Colom y Mèlich, esta crisis axiológica es el signo "más grave e inequívoco de la crisis de la educación" (Colom y Mèlich, 1994:59) Según Gervilla, educar en este mundo postmoderno de crisis axiológica equivale a educar en un nuevo contexto definido por tres características: educar en el relativismo, educar en el presente y educar en un individualismo narcisista y hedonista (Gervilla, 1995:364-371).

La postmodernidad parece situar a la educación en un callejón sin salida que sólo parece dejarnos dos alternativas

¹¹ En muchas épocas ha existido una diferencia axiológica entre diversas generaciones pero quizás no tan radical como la que se da hoy en día.

“lógicas”: o enseñar a vivir en el cinismo, o el suicidio. ¿Cómo salir de esta situación, cuando la razón positiva ya no puede dar sentido a la vida? Quizás lo que se deba hacer sea fiarse sólo de la voluntad para proporcionar el sentido de lo humano o, tal vez, la solución sea volver a reconstruir algún tipo de relato metafísico sabiendo que deberá resistir multitud de crisis (Fullat, 1990).

Algunos autores de la llamada pedagogía crítica norteamericana, han pretendido abrir otras vías e intentar salir del atolladero. Para autores como Henry Giroux, la condición postmoderna implicaría ante todo convertir la indeterminación en el centro de la actividad educativa; las visiones deberían ser múltiples y las lecturas de la realidad reconocer su carácter contingente, (Giroux, 1994e:110), lo que equivale a convertir la educación en intercultural, abierta a diferentes tradiciones. Esto se traduce en problematizar las viejas relaciones entre conocimiento, representación y el poder.

Desde algunas instancias de la Filosofía de la Educación se ha cuestionado la pedagogía de Giroux. Se la critica de que resulta difícil defender cualquier posición a partir de una suerte de multiplicidades situadas en un plano de igualdad axiológica, y que

su programa, al sostener unos valores por encima de otros, necesita del modelo de argumentación propio de la modernidad para poder mantenerse (Siegel, 1995)¹². Pero Giroux nunca ha renunciado a congeniar la modernidad con la postmodernidad, o mejor dicho, a salvar lo que "le interesa" de la modernidad, cosa que, como hemos visto, resulta bastante propia en la tradición postmoderna norteamericana.

Otros autores norteamericanos, como Peters o Bain, realizan también lecturas más positivas del paradigma postmoderno para la educación, y afirman que la postmodernidad de Lyotrad y Foucault no significa el final de la relación entre educación y modernidad, sino su continuidad por otros caminos. Significa el cambio de la pregunta cartesiana "¿quién soy yo?" a la pregunta hermenéutica

¹² Además de Siegel, podemos encontrar críticas similares al pensamiento de Giroux y de todos los autores pertenecientes al extremo más beligerante de la pedagogía radical (cuyas raíces podemos encontrar en Paulo Freire), en los artículos de C.A Bowers "The Dialectic of Nihilism And The State: Implications for a Emancipatory Theory of Education" y "Culture Against Itself: Nihilism as an Element in Recent Educational Thought" (Bowers, 1985, 1986). Podemos resumir el argumento de Bowers de la siguiente manera: en última instancia la pedagogía crítica radical emancipatoria tiene su base en el mito moderno que concibe al individuo como ser que es capaz de dotarse de sus propios valores, lo que no deja de ser, según este autor, otra cosa que nihilismo. Frente a este sistema que no resulta válido para lograr una emancipación real precisamente por basarse en un mito, el autor defiende una idea de emancipación, más limitada pero en su opinión más real, que consiste en enseñar a los estudiantes a verse a si mismos como parte de una comunidad que requiere tanto renovación como permanencia. También podemos leer una reedición más actual de este debate en los artículos de Nigel Blake (Blake, 1996, 1997) y de Mike Cole, Dave Hill y Glenn Rikowski (Cole, Hill, y Rikowski, 1997). Blake defiende que el postmodernismo ha sustituido al neomarxismo como referente desde el que construir una pedagogía crítica mientras que los otros autores argumentan contra la posibilidad de apoyar cualquier tipo de referente valorativo en una corriente que es profundamente nihilista.

“¿quiénes somos nosotros?”, dirigiendo la investigación hacia las contingentes maneras mediante las que nos hemos construido (Bain, 1995, Peters, 1995b). La propuesta pedagógica de estos autores y su interpretación del paradigma postmoderno plantea la pregunta por la legitimación de manera diferente a como lo hacía la modernidad. Para H.A Giroux y sus colaboradores, por ejemplo, el criterio de validez de una posición es la mayor o menor democratización que permite, como ellos mismos dicen. Las diferentes tradiciones no son válidas por su pretensión de verdad o de autoridad, sino por la manera mediante las cuales cada una de ellas sirve para liberar y agrandar las posibilidades humanas (Aronowitz y Giroux, 1991:116). Su postura es más política, más centrada en la intencionalidad que en la coherencia (criterio más racional y moderno). La postmodernidad es válida en cuanto que constituye un buen instrumento crítico. Es útil a los educadores para ayudarles a comprender el cambio en las condiciones de la formación de la identidad en los jóvenes, dentro de una cultura mediada por la electrónica y por los medios de comunicación, que juegan, sin duda, un papel decisivo en la cultura occidental postmoderna, y también, para entender cómo esta cultura ha producido una nueva generación de jóvenes que existen en la frontera entre la modernidad y la postmodernidad (Giroux, 1995:xi).

En resumen, la asunción de la postmodernidad como instrumento de lectura de la realidad, según Giroux, no obliga al educador a renunciar a la pretensión modernista de conseguir un mundo mejor, pero, con la diferencia de que debemos rechazar una fundamentación basada en una visión metanarrativa que se sitúe "más allá", la cual siempre será sospechosa. Más bien, debemos asumir la dimensión política de toda elección cuya bondad es imposible justificar racionalmente hasta el final, además de no ser necesario (Giroux, 1994e:124) (Aronowitz, & Giroux, 1991:117).

En esta misma línea que conjuga modernidad y postmodernidad en educación, Peter McLaren, otro importante autor de los que podemos considerar dentro de la pedagogía postmoderna norteamericana, no renuncia a las raíces marxistas de su pedagogía crítica, aunque este marxismo sea considerado - por ejemplo por Lyotard- como una gran metanarrativa modernista. "Su" marxismo no le obliga a renunciar al aparato crítico del pensamiento postestructuralista, si bien él considerará fundamental recuperar el sentido marxista de justicia universal. (McLaren, 1995)

Es posible que, como afirma Hinkson, uno de los principales problemas de la postmodernidad sea confundir el cambio en los

comportamientos, valores... con las teorías postmodernas, identificando lo uno con lo otro, lo que lleva, por ejemplo a Lyotard y también a Rorty, a aceptar tácita e incuestionablemente el modelo resultante, "lo que hay", como lo único válido para regular las actuales relaciones humanas. Esto no resultaría aceptable para los pedagogos que estamos considerando. Según ellos, el fallo no estaría en la teoría postmoderna sino precisamente en su concreción europea (Hinkson, 1995).

Un ejemplo significativo que puede ayudarnos a resumir las diferentes concepciones que sobre el postmodernismo pedagógico existen en Norteamérica y Europa, puede verse a través de lo que para cada una de ellas significa la labor del profesor en la nueva condición. Según Nuyen, si partimos de una concepción postmoderna como la de Lyotard, la conclusión que parece desprenderse es la muerte del profesor, de su legitimidad, ya que no se puede enseñar la Verdad donde sólo hay metanarrativas. Ahora bien, esta muerte no es tal si nos acercamos a la figura del profesor desde el pensamiento del Richard Rorty. Desde la perspectiva de Rorty es ahora cuando realmente el profesor es profesor. Es precisamente la modernidad, con la existencia de una gran narrativa, la que provoca la verdadera deslegitimación de la

actividad del profesor y su muerte al convertirse en un mero transmisor de la "verdad". Por el contrario, en este tiempo el profesor adquiere una importancia crucial, al tener que ayudar a edificar una nueva sociedad basándose en la imaginación, en un despertar de la sensibilidad y en el compromiso con el diálogo. Lo que realmente ha muerto con la postmodernidad no es el profesor, sino el profesor transmisor (Nuyen, 1995).¹³

Si bien, como parece, la postmodernidad ofrece pocas soluciones claras a la educación y a cualquier actividad que exija normatividad, problematiza, sin embargo, muchas de sus relaciones. No cabe duda de que la postmodernidad rompe los anteriores esquemas de funcionamiento de las sociedades, y que en muchos casos produce una pereza hacia un pensar cada vez más difícil y más provisional. Pero ¿acaso el mundo no ha cambiado, no es más complejo, no son las cosas más provisionales?, ¿no han cambiado los valores, los estilos de conocimiento, la educación de los niños?. Es cierto que la postmodernidad nos deja sin un buen techo bajo el que cobijarnos, pero incluso esto puede ser aprovechado favorablemente en un

¹³ Para profundizar en las diferencias que existen entre Lyotard y Rorty y las consecuencias que estas tienen para la educación, ver: (Fritzman, 1995).

campo tan normativo como el educativo..., siempre que nos centremos en metas más pequeñas que las de decidir el rumbo absoluto de la humanidad.

Ya no podemos seguir yendo a los colegios, las universidades, intentando persuadir "racionalmente" a la gente de que nuestros valores son muy buenos, muy útiles, utilizando para ello currículos fijos, inmóviles; transmitiendo el conocimiento en compartimentos estancos (esto si que es violencia metafísica). ¿Acaso podemos garantizar¹⁴ a través de nuestros métodos "racionales" de enseñanza, que en caso de necesitar otros valores, opuestos incluso a los que enseñamos, los alumnos no los vayan a utilizar?. Quizás la enseñanza que no pase por el sentimiento¹⁵ (Rorty, 1998), sea ya cada vez más inútil en un mundo más hedonista que nunca y en el que lo que se busca son ante todo sensaciones y donde se necesita mayor capacidad de adaptación para sumir las complejas experiencias a las que nos enfrentamos.

¹⁴ No queremos decir tampoco que la educación pueda garantizar nada en el sentido estricto del término, debido a que la educación siempre debe contar con la libertad del educando para poder rechazar lo que se trasmite. Pero si con la educación pretendemos, por ejemplo, un mayor respeto de los Derechos Humanos, no creemos que la enseñanza racional de los mismos tenga más éxito ante situaciones límite que una enseñanza de los mismos en el interior de un relato que ofrezca sentido de globalidad, más allá de la estricta coherencia lógica del mismo, sino más bien al contrario ya que el puro relato positivista conduce directamente al nihilismo moral y a la falta de esperanza.

Pero la postmodernidad no tiene sólo consecuencias para la dimensión moral de la educación, sino también para la dimensión didáctica y técnica, ya que implica un cambio en los estilos de aprendizaje. En este sentido, la creciente primacía de la imagen sobre la palabra debe hacernos reflexionar a los educadores a la hora de elaborar medios didácticos, proponer objetivos educativos, etc. El problema es que en la realidad la escuela sigue siendo "moderna" mientras que los alumnos cada vez lo son menos (Colom y Mèlich, 1994:59, Aviram, 1996). Sobre cómo aprovechar el paradigma postmoderno, en este caso a través de la antropología, para alumbrar nuevos caminos educativos es sobre lo que, en definitiva, versa esta Tesis. Pero el hecho de utilizar el aparato crítico de la postmodernidad, no impide la utilización de lo que de provechoso tenga la modernidad o cualquier otra tradición. Precisamente, aunque sólo sea por la necesidad de tomar partido a que nos obliga la postmodernidad, y por el reconocimiento de que toda posición nos sitúa políticamente (en el sentido más tradicional y aristotélico del término), ya este movimiento vale la pena en un mundo educativo, en el que, en apariencia, impera valor la

¹⁵ Sentimiento que es algo más que empatía y sensación de seguridad, algo que debe situarse en un marco de creación de ideales que deben engancharse en estructuras narrativas que nos revelen de alguna manera que es posible hacer algo por alguien, dar algo de nosotros mismos, en una palabra trascenderse.

neutralidad, el indeterminismo, la ausencia de conflicto, la tecnología, pero que en realidad, como la postmodernidad ha demostrado, se encuentra lleno de posiciones violentas.

En resumen, todo el debate postmoderno deja sin contenido la principal pregunta de las actividades intencionales, como la educación: ¿qué debo hacer?, el educador siempre se ha encontrado y se encontrará en situaciones en las que deberá tomar partido, decidir determinadas prácticas, optar por distintos contenidos. Aunque el aparente *laissez faire* y la indefinición propia de nuestro tiempo parezcan mostrar que el educador no debe definirse, lo cierto es que las situaciones de conflicto en la sociedad y las escuelas nos dicen que no es así, con la diferencia de que ahora no nos queda una respuesta universalmente legítima que transmitir. Hemos visto que el postmodernismo, en su más pura consideración, no nos conduce a buscar razones más allá de las necesidades inmediatas. Quizás una respuesta postmoderna fuese que obro así porque quiero continuar este determinado tipo de vida, como diría Rorty, prefiero vivir así a vivir de otra manera y quiero transmitirlo porque es la mejor manera de evitar que triunfe otra modalidad más en desacuerdo con mis sensibilidades o con mi experiencia, sin duda fuente radical del conocimiento. La

postmodernidad nos lleva a no preguntar más allá, o por lo menos a ver poca utilidad en esa pregunta, debido a la imposibilidad de dar una contestación universalmente aceptada¹⁶. Tal vez, como dice Rorty, la pregunta más interesante en nuestro tiempo sea ¿qué podemos hacer?, ¿qué posibilidades puedo desarrollar?...

2- La antropología y el estudio de la cultura.

Una vez explicado en qué consiste la postmodernidad, vamos a centrarnos en el estudio de la antropología y de la influencia que aquella ha tenido y continúa teniendo en esta disciplina. El sentido de este análisis es situarnos en una tradición, en una forma de pensar, que nos va a servir de ayuda como instrumento útil para continuar indagando las posibilidades de la educación en un mundo postmoderno.

La disciplina antropológica puede entenderse de varias formas de entenderse que tradicionalmente se suelen agrupar en

¹⁶ Cuando hablamos de la poca utilidad de esa pregunta no nos referimos a que los hombres no deban hacérsela, es indudable que nos la hacemos, y que no podemos no hacérsela sino a que debido a la pluralidad de opiniones y opciones vitales, no es una pregunta sobre la que parezca posible construir un sistema de educación público.

dos grandes categorías. La primera la antropología filosófica, con una gran tradición en el mundo de la filosofía alemana y, como ya vimos en el primer capítulo, con una relevante influencia en la teoría de la educación. Y, la segunda, la antropología empírica que incluye tres líneas diferentes: la tradición británica (antropología social estructural), la tradición norteamericana (antropología cultural) (Marcus, y Cushman, 1982:30; Llobera, 1990:27) y la antropología física. En este capítulo me voy a centrar principalmente en la antropología cultural, también recogeré brevemente la tradición británica social estructural, pero lo haré desde un punto de vista teórico o metaantropológico, es decir, no voy a realizar ahora un estudio etnográfico.

No obstante antes de empezar con la antropología cultural dedicaremos un poco de tiempo a recoger algunos de los temas tratados por la antropología física por cuanto sirve de apoyo para la antropología cultural y porque también ha tenido y tiene importantes repercusiones en el campo educativo.

2.1- Antropología física.

Por antropología física entendemos el “estudio de los orígenes animales y la naturaleza biológicamente determinada de

la humanidad y de las variaciones físicas entre las poblaciones humanas" (Harris, 1994:627).

Siguiendo con esta definición que nos ofrece M. Harris, podemos descubrir en la antropología física dos campos de investigación. El primero de ellos se centra en los estudios sobre los mecanismos biológicos del ser humano fruto de su evolución: el desarrollo de sus manos prensiles y su dedo oponible, el bipedismo, los cambios en la alimentación y en la morfología maxilar y facial que dicho bipedismo supuso, etc. Todo lo cual influyó en el incremento de la capacidad craneana, y por tanto en el aumento de su capacidad intelectual.

El peso que todos los trabajos sobre la evolución física de los primeros homínidos mantienen sobre la antropología de la educación, proviene de la relación que esta evolución filogenética ha tenido en la consideración actual de la plasticidad humana que es la base sobre la que tradicionalmente se ha asentado su dimensión cultural y su dimensión educativa, su *educabilidad* (Castillejo, 1981, Savater, 1997).

Pero la antropología física tiene una importancia mayor para esta Tesis a raíz de un segundo campo de investigación definido por los estudios sobre uno de los conceptos más polémicos de la antropología, el de raza¹⁷. De momento baste con decir que muchos antropólogos físicos prefieren que ese término sea eliminado del vocabulario de la antropología y sea sustituido por el de poblaciones¹⁸ (Littlefield, Lieberman, Reynolds, 1982).

Para terminar con este breve apartado dedicado a la antropología física, hemos de decir que para algunos autores en los que apoyamos nuestras tesis antropológicas, las tradicionales distinciones entre antropología física, dedicada exclusivamente al estudio del desarrollo biológico del ser humano, y la antropología cultural, centrada sólo en el comportamiento en sociedad del *homo sapiens*, responden a una concepción secuencial de la evolución humana según la cual primero tuvo lugar la evolución física, posterior a la cual podemos hablar de creación cultural humana. Sin embargo, en base a los recientes descubrimientos sobre los prehomínidos, parece ser que existió una clara superposición entre

¹⁷ Por su relevancia para esta Tesis realizaremos un análisis mas profundo del concepto de raza al final del capítulo 3 en el punto titulado *el binomio raza cultura*.

¹⁸ El término de poblaciones ya ha sido recogido por la antropología de la educación en algunos manuales, ver: (Bouché, Feroso, Gervilla, López-Barajas, Pérez, 1998: Cap IX), y ya antes había sido recogido en programas de la asignatura Antropología de la Educación impartida por el profesor Gonzalo Jover en la Universidad Complutense.

ambos tipos de desarrollo que no permite una separación radical entre las dimensiones biológica, psicológica y cultural (Geertz, 1992a:43-59).

“Entre las estructuras culturales, el cuerpo y el cerebro, se creó un sistema de realimentación positiva en el cual cada parte modelaba el progreso de la otra; un sistema en el cual la interacción entre el creciente uso de herramientas, la cambiante anatomía de la mano y el crecimiento paralelo del pulgar y de la corteza cerebral es sólo uno de los ejemplos más gráficos. Al someterse al gobierno de programas simbólicamente mediados para producir artefactos, organizar la vida social o expresar emociones el hombre determinó sin darse cuenta de ello los estadios culminantes de su propio destino biológico. De manera literal, aunque absolutamente inadvertida, el hombre se creó a sí mismo.” (Geertz, 1992a:54).

2.2- Antropología social y cultural.

Lo primero que deberemos hacer para poder aclarar el estatuto de esta disciplina es enmarcarla dentro de la metodología general del conocimiento y, más concretamente, dentro del propio conocimiento sobre el hombre. En el marco de las metodologías de conocimiento, la antropología cultural se incluye dentro de las

disciplinas de investigación cualitativa -sin que esto signifique un rechazo de los métodos cuantativos- y cuyo objeto de estudio es la cultura, concepto, que como ya hemos apuntado anteriormente y veremos después más profundamente, no está exento de dificultad.

Actualmente es difícil diferenciar la antropología de otra disciplina ligada también a este objeto de estudio como es la sociología. Tradicionalmente, la distinción era más fácil ya que la sociología se dedicaba al estudio de fenómenos propios de la sociedad occidental, mientras que la antropología se centraba en el estudio de sociedades distantes como una manera de colaborar al conocimiento de la historia de la humanidad¹⁹. En definitiva, y para no centrarnos en un debate que puede constituir por sí mismo tema para otra Tesis, podemos delimitar la disciplina por la procedencia de los propios investigadores, y por las tradiciones en las que estos se inscriben.

Como ya hemos dicho, la tradición antropológica se encuentra ligada al concepto de cultura, por lo que lo primero que deberemos hacer será definir brevemente dicho concepto. La

¹⁹ La introducción aquí del concepto "historia", complica aún más la delimitación de la antropología al entrar en conflicto con el campo de la historia, véase al respecto: (Geertz, 1992b).

definición que daremos ahora no cancelará el significado del término que se continuará matizando a lo largo de todo el trabajo. De todas maneras, el acercamiento ahora a este concepto tiene el interés de situarnos y comenzar a precisar la posición que adoptamos frente a otros modos de entender lo que es cultura.

Lo primero que diremos es que la cultura no constituye un objeto físico, pero tampoco algo puramente mental. Más bien podríamos considerarla como un objeto simbólico que debe ser estudiado por sus manifestaciones pero que, sobre todo, debe ser interpretado. Un breve y necesario repaso a lo largo de la historia de la disciplina nos permitirá observar los distintos intentos por clarificar y delimitar este objeto y permitirá situarnos mejor en el lugar desde donde hablamos.

Este repaso de la historia de la disciplina es necesario para entender la corriente de la antropología postmoderna, la cual no surgió de la nada, sino que es hija de un tiempo, de un pensamiento y de una "cultura" concreta. Conocer lo que significa la antropología postmoderna exige tener en cuenta los diferentes pasos que la ciencia antropológica ha seguido hasta llegar hasta ella, su nacimiento, su evolución, la relación e influencia recíproca

con otros campos de las humanidades y de las ciencias sociales, en resumen *sus preguntas y respuestas básicas*. Este interés por los aspectos históricos contrasta, sobre todo actualmente, con lo que sucede en las ciencias sociales, en las que se piensa que sólo es importante el último trabajo, la última investigación sobre un tema. Para el antropólogo norteamericano Marvin Harris el resultado de esta tendencia en la disciplina antropológica, aunque seguramente no sólo en ella, es claramente peligroso, ya que supone una especie de desculturación y una pérdida de las propias raíces disciplinarias. La consecuencia principal de este olvido del pasado es algo similar al etnocentrismo. El estar pegado a la última investigación, olvidando todo lo demás, sin imaginar otro tipo de alternativas, se considera lo natural. Esta situación provinciana se fomenta aún más al considerar los resultados concretos de cada investigación como el *summum* de la misma. Perdiendo la perspectiva histórica, que relaciona las investigaciones actuales con las pasadas, nos olvidamos de que al evaluar cada investigación podemos juzgarla, no sólo por lo que dice, sino por lo que deja de hacer, por los rumbos que no ha tomado y que se tomaron antes pero se abandonaron (Harris, 1993:5).

En esta misma línea apunta la propuesta de James Clifford de prestar más atención a la historia, a los "viajes" que determinadas culturas o los estudios de las mismas han desarrollado para llegar a las posiciones actuales (Clifford, 1995a). En el caso de una investigación que quiere situarse en el campo de la antropología de la educación, es aún más pertinente, si cabe, hacer un breve recorrido histórico por la disciplina antropológica debido a que, al menos en nuestro país, el interés por la misma es bastante reciente en pedagogía y no sería la primera vez que los antropólogos acusan a otros investigadores de repetir problemas que ellos ya superaron tiempo atrás (Rosaldo, 1994a, Perry, 1992).

La historia de la antropología no es otra cosa que una constante "lucha" por otorgar unas u otras respuestas a problemas fundamentales, no sólo de esta disciplina sino de la propia filosofía occidental, y que tienen consecuencias fundamentales para la educación. Problemas que, como no podía ser de otra forma, están en última instancia, ligados a la condición del ser humano. ¿Qué papel juegan en nosotros las leyes naturales?. ¿Qué papel juega la libertad?. ¿Por qué el hombre puede escapar a las leyes que rigen para el resto de la materia?. ¿Puede el ser humano escapar por la libertad a las normas impuestas por su comunidad, a su sistema de

creencias, o debemos explicar de otra manera las “excepciones” al comportamiento común?. Las distintas escuelas que han imperado en la antropología no son otra cosa que tentativas por responder a estos interrogantes fundamentales de la ciencia antropológica. Y fundamentales, también, a la hora de enfocar, a través de distintas respuestas, el fenómeno de la educación humana.

2.2.1 La Ilustración y el Evolucionismo.

El nacimiento de la antropología se encuentra muy ligado al movimiento de la Ilustración, y a la fe que se tenía puesta en la razón para explicar los acontecimientos que guían la conducta tanto individual (psicología), como colectiva (antropología y sociología). Por lo tanto, podemos decir que el nacimiento del concepto cultura, como objeto de estudio de la antropología, se inserta en las finalidades del movimiento moderno. Siguiendo a Harris, podemos considerar a Locke como el precursor de todas las ciencias modernas de la conducta, entre ellas la antropología cultural, al subrayar la relación entre el medio condicionante y los pensamientos y acciones humanas. Lo que Locke se esforzó por probar es que en el instante de su nacimiento la mente humana es un gabinete vacío, idea que no es nueva -ya había sido avanzada

por Aristóteles- pero que interesa sobre todo por sus consecuencias: las diferentes experiencias, los diferentes ambientes, producirán inevitablemente diferentes individuos y diferentes pueblos. Ningún orden social, por tanto, se basa en verdades innatas, sino que un cambio en el medio se traduce en un cambio de conducta y costumbres. Sin embargo, aunque un determinismo evidente se desprende de las tesis de Locke, éste no es adoptado de manera radical por casi ninguno de los principales autores ilustrados. Casi todo el pensamiento ilustrado pone el motivo de la evolución y el cambio social en conceptos mentalistas, como los de razón, espíritu, libertad... Para Harris, la utilización de estos motivos equivale a omitir todo el establecimiento de condiciones que parece exigir el planteamiento de Locke (Harris, 1993:6-35). "El fatídico riesgo de esta perspectiva resulta claro tan pronto como se intenta dar una explicación de costumbres que, precisamente porque resultan del todo desconocidas, parecen ser totalmente irracionales." (Harris, 1993:35) Para Harris, las ideas mentalistas, la libertad, el alma, la moral, influyen decisivamente en los autores ilustrados y, a través de éstos, en los posteriores, impidiendo así desarrollar una teoría realmente científica de la antropología. Según este autor, el fallo más importante radica en la creencia de que la elección radical consciente es el factor clave en

la explicación de las diferencias socioculturales, cerrándose así la posibilidad de una explicación sistemática y adaptativa de los fenómenos culturales:

“Lo único que podían ver era una colección de individuos que con más o menos éxito controlaban sus pasiones por la influencia morigeradora de la razón. No podían ver en cambio un sistema superorgánico que actuaba sobre el medio natural y a la vez respondía a la actuación de éste sobre él con transformaciones evolutivas adaptativas que los miembros individuales de la sociedad no comprendían ni escogían conscientemente”(Harris, 1993:44).

Esta crítica, realizada por un autor materialista, se parece en cierto sentido a las formuladas por autores tradicionalistas como Herder y De Maistre, quienes, frente a las ideas universalistas iniciadas en la revolución francesa, creían en la existencia de pueblos más que del “Hombre”, pueblos con su idiosincrasia peculiar que en cierto sentido determinaba a los individuos (Finkelkraut, 1994:14-24 De Maistre, 1990). Como ya hemos señalado, para Harris el mayor peligro del camino emprendido por los Ilustrados, con Kant a la cabeza, de pensar que con su ilustración se alcanzaba la mayoría de edad y de que era entonces cuando el hombre podía por fin ser racional, es el de identificar la

racionalidad con las costumbres de la época en la cual surgió, tratando todas las demás culturas regidas por costumbres distintas y desconocidas como irracionales o primitivas (Harris, 1993:35).

La idea del progreso que defendieron los Ilustrados tiene, por tanto, sus raíces en la explicación de las diferencias socioculturales como expresión del despliegue del racionalismo humano, pero no puede considerarse como un evolucionismo materialista o determinista.

Desde estas posiciones iniciales, todos los intentos de la Ilustración por intentar una explicación determinista materialista chocan con la contradicción que los mismos ilustrados habían creado al descubrir progresivamente las leyes que guían la naturaleza y negarse a aplicarlas al conocimiento de lo humano, donde lo que reina es la libertad y, en último caso, el indeterminismo (Harris, 1993:7-42).

A pesar de ello, hay autores que en el siglo XVIII inician la vía de un determinismo materialista, entre los cuales pueden destacarse a J.O de la Mettrie, con su libro *El hombre máquina* (1748) y, sobre todo, en el campo de la antropología cultural a

John Millar. Este autor, en su obra *Observations concerning the distinction of ranks in society* (1771), no se adhiere a la idea tan propia de sus contemporáneos de que las decisiones racionales den lugar al modo de vida europeo, sino que sostiene que éstas son fruto de condiciones materiales y no de la actividad mental, como intenta demostrar el siguiente texto:

“Constituye un espectáculo curioso de observar el que las mismas gentes que tan inspiradamente hablan de libertad política y que consideran que el privilegio de votar sus propios impuestos es uno de los derechos inalienables de la humanidad , no sientan escrúpulos al mantener a una gran parte de los habitantes de este país reducidos a unas condiciones tales que no sólo están privados del derecho de propiedad, sino, con él, de cualquier otro derecho. Es posible que el hado no haya producido jamás una situación más calculada para cubrir de ridículo las hipótesis más serias e incluso más liberales o para mostrar lo poco que la conducta de los hombres está en el fondo dirigida por sus principios filosóficos” (J.Millar 1771, citado por Harris, 1993:45).

Continuando con el desarrollo de nuestra disciplina, los comienzos del siglo XIX, vistos desde el momento actual, no parecen muy acertados dentro de la ciencia antropológica. Influida quizás por la corriente filosófica hegeliana y por la política

esclavista de los EE.UU, la antropología es utilizada en demasiadas ocasiones como reafirmación científica de ideas racistas. En torno a 1860 la antropología y el discurso racial son prácticamente sinónimos, lo cual es a menudo olvidado cuando vemos el actual relativismo que reina en esta disciplina (Harris, 1993:87). Tampoco sería justo descargar sobre la época histórica todas las culpas, ya que es posible encontrar también en esta época, autores, no precisamente antropólogos en el estricto sentido de la palabra, que realizaban fuertes críticas al racismo, como ejemplo Stuart Mill que en 1848 decía:

“¿No es una sátira cruel del modo en que se forman las opiniones sobre los problemas más importantes de la naturaleza y de la vida humana, hallar instructores públicos de grandes pretensiones que atribuyen el atraso de la industria de Irlanda y la falta de energía de los irlandeses para mejorar su situación a una indolencia y una *insouciance* peculiares, según ellos, de la raza céltica? De todas las maneras vulgares de escapar al examen del efecto de las influencias morales y sociales sobre el alma humana, la más vulgar consiste en atribuir las diferencias carácter y de conducta a las diferencias naturales inherentes. ¿Qué raza no sería indolente y despreocupada cuando las cosas están dispuestas de manera que no han de obtener ninguna ventaja positiva de la previsión o el esfuerzo (...) El

hecho de que no quiera esforzarse sin ningún motivo no dice nada en contra de las capacidades de trabajo de los seres humanos. Ningún obrero es más trabajador que el irlandés, en Inglaterra o América; pero no bajo el sistema *cottier*" (Stuart Mill, 1978:293-293).

Excepciones aparte, lo que realmente predominaba era el paradigma racista, según el cual las diferencias conductuales respondían a diferencias naturales interraciales, lo que no deja de ser una prueba, otra más, de hasta qué punto la mismísima "ciencia" se encuentra influida por las condiciones culturales del momento; de hecho, la servidumbre de la antropología al racismo no iba a romperse hasta los comienzos del siglo XX con la irrupción de la figura de Franz Boas (Harris, 1993:111).

La presencia de todas estas ideas sobre la raza, el progreso, etc., prepararán el terreno fértil para el nacimiento de las ideas evolucionistas de Herber Spencer y Charles Darwin. Dentro de este ambiente evolucionista general, no podemos olvidar a Edward Brunett Tylor, considerado por muchos como el fundador de la antropología moderna, quien con su utilización del método comparativo tomado de la zoología y la biología, iniciará el camino de la antropología científica. Tylor escribió , en 1871, lo que se considera como primera definición de la cultura por parte de la

ciencia antropológica:

“ La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento , las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes de pensamiento y la acción del hombre” . (Tylor, 1975:29).

Esta concepción de la cultura está influida por el pensamiento evolucionista en el cual surgió, y cuya prueba más clara puede verse en el concepto de “supervivencias”, también atribuible a Tylor, las cuales consisten en:

“procesos, costumbres opiniones, etc., que la fuerza de la costumbre ha transportado a una situación de la sociedad distinta de aquella en que tuvieron su hogar original y, de este modo, se mantienen como pruebas y ejemplos de la antigua situación cultural a partir de la cual ha evolucionado la nueva. (...) No hace falta más que una ojeada a los detalles triviales de nuestra existencia diaria para hacernos pensar qué lejos

estamos de ser realmente sus creadores y qué cerca de ser los transmisores y modificadores de los productos de las edades pasadas. Mirando la habitación en que vivimos, podemos comprobar cuán lejos está de entender correctamente tan siquiera ésta quien sólo conoce su propio tiempo". (Tylor, 1975:39-40).

No es por esto extraño que Tylor sea considerado por muchos como el antecesor del materialismo cultural, pues ya en su época denunció los prejuicios que, como antes hemos visto, tenían los ilustrados para aplicar al estudio general de la vida humana las leyes descubiertas en las ciencias naturales (Tylor, 1975:30).

La influencia de este autor es enorme, y su concepto de cultura es todavía muy usado. Siempre que se habla de cultura, sobre todo en campos distintos a la propia disciplina antropológica, como puede ser la educación, se suele acudir a él. Pero, como intentaremos posteriormente demostrar, su concepto puede ser considerado hoy como reductor e inválido a la hora de construir una teoría de la educación intercultural realmente emancipadora.

2.2.2 El Antievolucionismo.

Situándose frente a las teorías evolucionistas de finales del

siglo pasado, observaremos ahora como durante la primera mitad del siglo XX, la antropología estuvo marcada por la influencia de Franz Boas y su obsesión por la pureza inductiva.

La formación de Boas estaba ligada a la disciplina de la geografía y rechazaba lo que, según él, era especulación evolucionista, para centrarse en el paradigma que hoy conocemos como particularismo histórico. Para Boas, en las ciencias descriptivas, y la antropología es una de ellas, el hecho singular, el fenómeno único, es lo suficientemente interesante como para no buscar más allá. Marvin Harris (Harris, 1993:241-245) divide el pensamiento de Boas en tres etapas, las cuales van corroborando una actitud escéptica frente a la posibilidad de avanzar en el descubrimiento de las leyes de la historia, finalidad que él consideraba como la principal de la etnología. Precisamente este objetivo, el más importante en una primera etapa, es el que le lleva a tomar partido por el particularismo histórico y por el inductivismo puro, metodología que le conduce a unas consecuencias contrarias a las que se seguían de su pretensión inicial: encontrar las leyes de la historia humana.

Es alrededor de 1910, cuando podemos situar el comienzo de

una segunda etapa, en la que Boas llega a la conclusión de que no es posible encontrar uniformidades de desarrollo que afecten a conjuntos completos de instituciones. Esta convicción no le impidió, sin embargo seguir manteniendo la creencia en la unidad psíquica de la mente humana. En su libro de ensayos *Race Language and Culture*, escribió:

“No quiero implicar que no existen leyes generales de desarrollo. Antes al contrario, el que se presenten analogías en regiones tan alejadas demuestra que el espíritu humano tiende a alcanzar los mismos resultados no sólo cuando las circunstancias son similares, sino también cuando son diversas” (F. Boas citado en Harris, 1993:242).

La base de este pensamiento podemos encontrarla en la idea de Boas de que no existe una relación determinante entre las condiciones materiales y el nacimiento de determinadas instituciones culturales, por lo que éstas resultan imprevisibles, contrariamente a lo que piensan los materialistas.

Hacia el final de su vida, Boas se situó en una posición totalmente pesimista ante el intento antropológico de encontrar leyes universales en las culturas humanas, y se decantó

claramente por una concepción de la ciencia antropológica lejana a las ciencias nomotéticas y situada cerca de las ciencias ideográficas, llegando incluso a afirmar que la búsqueda de leyes universales y la aplicación de métodos nomotéticos para la antropología resultan una alternativa completamente inútil (Harris, 1993: 243). Al mismo tiempo, en esta época comenzaban a realizarse estudios que mostraban que sólo la estructura de la mente podría algún día explicar la totalidad de las regularidades manifiestas en la cultura, con lo que la antropología debería encontrar un nuevo campo de estudio en las relaciones entre la psique y la cultura. Estas nuevas investigaciones llevaron a Boas a defender la necesidad de estudiar la cultura bajo las categorías de los propios nativos, de su forma de pensar. En uno de sus últimos trabajos, publicados en 1943, escribe:

“En las ciencias naturales estamos acostumbrados a exigir una clasificación de los fenómenos expresada en una terminología concisa y no ambigua. El mismo término debe tener el mismo sentido cada vez que se use. Nos gustaría que en antropología ocurriera igual y mientras no nos salimos de los límites de una cultura somos capaces de clasificar sus rasgos con una terminología clara y definida: sabemos lo que quiere decir familia, Estado, gobierno. Pero tan pronto como traspasamos los límites de una cultura dejamos de

saber hasta que punto esos términos pueden corresponder a conceptos equivalentes. Si tratamos de aplicar nuestra clasificación a culturas alienígenas puede que combinemos formas que no deban confundirse. La misma rigidez de las definiciones puede llevarnos a confundir los problemas esenciales implicados. Si tenemos el propósito serio de entender los pensamientos de un pueblo, todo el análisis de la experiencia debe basarse en sus conceptos, no en los nuestros". (F. Boas citado en Harris, 1993:275)²⁰

Es importante destacar, para terminar, que el antievolucionismo de Boas no es reaccionario, Franz Boas no niega el evolucionismo a priori, sin motivos científicos, sino que más bien, su antievolucionismo es fruto de lo que antes hemos llamado obsesión inductiva y positivista, que le llevará a la conclusión de que no es posible juzgar una cultura fuera de las circunstancias concretas en las que se da, lo que conduce a afirmar que también es imposible su comparación.

La corriente boasiana ha ofrecido a la antropología multitud de discípulos entre los que resulta obligatorio destacar a Kroeber,

²⁰ Esta finalidad de la antropología de meterse en la cabeza del primitivo, actualmente es muy discutida tanto desde el punto de vista "etic" que buscará precisamente lo contrario, esto es abstraerse de las categorías del "otro", como desde el punto de vista de la antropología postmoderna que pondrá en duda la posibilidad de un conocimiento "emic" que no esté influido por la propia cultura del investigador.

Lowie, y la escuela "cultura y personalidad" con Ruth Benedict y Margaret Mead a la cabeza. Debido a la primacía casi total que adquirió Boas en el campo de la antropología, al menos en los Estados Unidos, no es extraño que su escuela diera lugar a corrientes bastante diversas. Como veremos, entre los discípulos de Boas podemos encontrar tanto a pensadores muy preocupados por la individualidad, como a autores casi exclusivamente dedicados a lo supraindividual como Kroeber.

Kroeber era un pensador que nunca creyó que la antropología pudiera separarse totalmente del ámbito de las disciplinas humanísticas. Su enorme erudición le convirtió en un pensador muy respetado no sólo en la antropología, sino en todo el campo de las humanidades. Si bien es considerado como discípulo y sucesor directo de Boas, sus comienzos fueron, cuando menos, contrarios al acercamiento que Boas había iniciado hacia la corriente que estudiaba las relaciones cultura-personalidad, ya que negaba que el hombre (individual) tuviera ninguna posibilidad de relación con la historia, dando siempre primacía a lo supraindividual: "la persona no tiene ningún valor histórico, salvo como ilustración" (Kroeber citado en Harris, 1993:282). Su fascinación por lo cultural como motor único de la historia y su

olvido del individuo, le valieron las críticas de algunos boasianos, e incluso del mismo Boas. Para matizar dichas críticas y suavizar sus posiciones utilizó la distinción aristotélica de causa formal y causa eficiente, atribuyendo la causa formal de los acontecimientos de la historia a la cultura y la causa eficiente a los individuos (Harris, 1993:288). Aun así, la importancia que concedía a lo superorgánico sobre lo orgánico fue siempre muy clara, como puede verse en este texto de 1917:

“Directamente, es la civilización en la que cada esquimal, cada minero ártico o cada explorador antártico está criado, y no una mayor facultad congénita, lo que le induce a construir casas, encender fuego y vestir ropas. La distinción primordial entre el animal y el hombre no es la mental y la física, que es de orden relativo, sino la de lo orgánico y lo social, que es cualitativa. La bestia tiene mentalidad y nosotros tenemos cuerpo; pero, en la civilización, el hombre tiene algo de lo que la bestia carece.” (Kroeber, 1975:51-52).

Kroeber toma un claro partido por lo sociológico, lo cultural, en detrimento del estudio de la individualidad y de la constitución de la personalidad.

Otro de los principales discípulos de F. Boas, es Lowie. Este autor ya en su obra principal, *Primitive society*, manifiesta una fervorosa defensa del método boasiano de la inducción radical, al considerar que es la única forma de mantener la antropología dentro de las ciencias naturales, situándose, de esta manera, frente al planteamiento de Kroeber. Además, Lowie fue el autor boasiano que más lejos llegó en la defensa de la legitimidad de la búsqueda de regularidades en el desarrollo de la cultura (Harris, M 1993:305). Para Lowie, la etnología.

“Es simplemente una ciencia que se ocupa de ciertos fenómenos que se distinguen y separan de los demás del universo por ser “culturales”. Es una disciplina plenamente objetiva incluso cuando se ocupa de actitudes subjetivas, porque su función es la determinación de la realidad en términos verificables. Coordina sus datos espacialmente, y hasta ahí duplica el procedimiento de la geografía. Coordina sus datos cronológicamente y en eso comparte la lógica de la geología, la paleontología, la astronomía histórica y la historia política. Como en otras ramas del saber, las técnicas particulares que emplea tienen que variar según los problemas. Finalmente, coordina sus datos en términos de causalidad, usando este concepto en la versión que han depurado los epistemólogos. Y con la demostración de las relaciones funcionales puede

alcanzar un grado de generalización coherente con el sector del universo que estudia como propio". (Lowie citado en Harris, 1993:306).

Finalmente , y como última derivación del pensamiento de Boas, la corriente del particularismo interactuó de manera muy importante con las doctrinas psicoanalíticas de Sigmund Freud, dando lugar a lo que se conoce como la escuela de "cultura y personalidad". Esta corriente se propone como objeto de estudio el defendido por Boas en su última etapa, esto es, el estudio de la vida mental del hombre, y Freud ofrecía multitud de oportunidades a la antropología para llevar a cabo esta tarea. Dentro de esta escuela cabe destacar a dos autoras: Ruth Benedict y Margaret Mead. Ruth Benedict propuso integrar el concepto de cultura en torno a uno o dos rasgos psicológicos principales que se veían aumentados cuando se observaban a nivel social, así en 1932 escribía:

"Desde este punto de vista, las culturas son psicología individual proyectada en pantalla grande, psicología individual que se dota de proporciones gigantescas y de larga duración temporal" (R. Benedict citado por Harris, 1993:344).

Margaret Mead, en la cual nos detendremos un poco más al hablar de la antropología de la educación, continúa con este modelo configuracionista que describe a los pueblos bajo distintos rasgos psicológicos. Desde el punto de vista educativo, resulta ser una autora muy interesante, por cuanto dedica una gran parte de su obra al estudio del fenómeno de la transmisión de cultura en diferentes pueblos. Su sistema se basa en la comparación entre los métodos educativos de cada uno de los pueblos estudiados y los métodos educativos occidentales. El tipo de comparaciones que ella realiza han sido tachados de románticos pero han tenido, sin duda, enorme influencia en nuestro pensamiento educativo occidental. También Margaret Mead impulsa el interés por la lingüística, elemento muy característico en toda la historia de la antropología, y fundamental a la hora de entender algunas escuelas, como el estructuralismo. Además, introduce en el campo de la investigación antropológica la utilización de nuevas tecnologías, la fotografía, las grabaciones de conversaciones, etc., como apoyo para sus investigaciones etnográficas.

2.2.3 El Funcionalismo.

Además de M. Mead, y anterior a ella, resulta fundamental

dentro de la revolución metodológica en la antropología la escuela funcionalista británica en la que destacan como figuras principales Radcliffe-Brown y Malinowski. Radcliffe-Brown es un autor clave a la hora de entender la antropología funcionalista. Recoge la definición de función de Durkheim, por lo que para él ésta está ligada al concepto de estructura social, y aquí radica su principal diferencia con Malinowski, que prefería centrarse en aquellas funciones asociadas a las necesidades biopsicológicas de los individuos (Harris, 1993:445). Para Radcliffe-Brown, en el sistema social hay tres dimensiones diferenciales. La primera, más importante y que marca la prioridad del análisis según su teoría, es la estructura social, los dispositivos gracias a los cuales se mantiene una vida social ordenada. La segunda dimensión es la ecológica, o el mecanismo de adaptación al entorno físico en el que un sistema social se desenvuelve. Por último, la dimensión cultural, marcada por los mecanismos a través de los cuales un individuo adquiere los hábitos necesarios para vivir dentro de ese sistema (Harris, 1993:447-448).

Malinowski es un autor verdaderamente revolucionario para la antropología. Se consideraba en un principio discípulo de Frazer, autor de *La Rama Dorada*, paradigma de la llamada

antropología de sillón, la antropología que los teóricos hacían desde su Universidad sin contacto directo con las culturas sobre las que escribían, gracias a la información suministrada a través de documentos de viajeros, misioneros, etc. (Stocking, 1993:66-67). Pero si bien debemos reconocer esta herencia, desde un punto de vista metodológico y teórico más general, las diferencias entre ambos son radicales. En la época de Malinowski, los datos de los que se disponía comenzaban a aparecer sospechosos de sesgo, lo que provocó una urgencia etnográfica por conseguir datos de primera mano que debían ser obtenidos por científicos "objetivos". Aunque los boasianos ya habían puesto un especial énfasis en la importancia de los trabajos de campo, la escuela británica sobrepasará a aquellos en su experiencia en dichos trabajos (Harris, 1993:445). Ya su trabajo de 1913 *Family among the Australian Aborigines*, Malinowski,

"trata de demostrar la interacción que hay entre las ideas de parentesco y familia como instituciones sociales y la 'estructura general de la sociedad'. Al mismo tiempo, también puede ser vista como un ejercicio metodológico(...) Malinowski muestra un interés notable por definir las categorías analíticas y no tomarlas en préstamo directamente de nuestra sociedad" (Stocking, 1993:68).

En el aspecto teórico, Malinowski, como toda la escuela funcionalista, también se oponía al evolucionismo decimonónico, negando la posibilidad de explicar los orígenes de una determinada cultura, ya que semejante pretensión sólo podía conducir a la especulación (Harris, 1994:621).

Pero, sin duda, más importante que sus descubrimientos etnográficos resultará la metodología de la “observación participante”, que además de ser fundamental para el desarrollo del método etnográfico en general, es de crucial interés para el impulso de la etnografía escolar y toda la antropología cultural de la educación. En palabras de Stocking este tipo de observación metodológica que Malinowski validó, “era menos una cuestión de prescripciones concretas que de situarse en una posición en la que poder tener un tipo muy determinado de experiencias” (Stocking, 1993:85). La explicación que Malinowski hace de este tipo de metodología, se encuentra descrita someramente en la introducción de su libro *Los argonautas del Pacífico occidental*, escrito en 1922 (Malinowski, 1993:21-42).

“Los principios metodológicos pueden agruparse bajo tres epígrafes principales; ante todo, el estudioso debe

albergar principios estrictamente científicos y conocer las normas y los criterios de la etnografía moderna. En segundo lugar, debe colocarse en buenas condiciones para su trabajo, es decir, lo más importante de todo, no vivir con otros blancos sino entre los indígenas. Por último, tiene que utilizar cierto número de métodos precisos en orden a recoger, manejar y establecer sus pruebas" (Malinowski, 1993:25-26).

No obstante, la petición de objetividad y rigor científico que Malinowski exige en este libro contrasta poderosamente con la revelación de sus diarios (Malinowski, 1989), los cuales nos muestran a un Malinowski muy alejado de los ideales metodológicos expresados en sus monografías y que manifiesta profundos estallidos de cólera contra los nativos. Estos diarios provocaron una enorme confusión y polémica sobre la posibilidad de la objetividad en el campo antropológico.²¹ Sin embargo, frente a la opinión de algunos antropólogos, que se apoyan en los mismos para desprestigiar el conocimiento etnográfico, otros autores como Stocking piensan que:

"No se trata de minimizar el tono constante de soledad, frustración y agresión, o los términos de evolución

²¹ Como veremos más tarde, esta polémica ha sido muy importante en la antropología postmoderna, uno de cuyos principales temas ha sido y es la reflexión sobre el conocimiento antropológico, su validez, la autoridad del etnógrafo...

racial en los que frecuentemente se expresaban, ni de negar los epítetos raciales explícitos, pero debe recordarse (...) que el diario funcionaba como una válvula de escape de sentimientos que Malinowski era incapaz de, o no deseaba, expresar en sus relaciones diarias." (Stocking, 1993:75).

Sea como fuere, dejo aquí planteada la polémica que ha marcado uno de los debates más importantes de las últimas décadas en la antropología.

Pero además de la contribución metodológica, Malinowski también manifiesta, como antes hemos dicho, una diferencia importante frente al funcionalismo de Radcliffe-Brown, y que en cierto sentido le acerca a la corriente "cultura y personalidad", al centrar el estudio de las funciones de la cultura en la satisfacción de necesidades tanto materiales como psicológicas.

"La organización social suele ser considerada por los sociólogos como exterior a la cultura, pero la organización de los grupos sociales es una combinación compleja de equipamiento material y costumbres corporales que no pueden divorciarse de su substrato material ni del psicológico(...)El hombre, como cualquier otro animal, debe alimentarse y reproducirse para continuar existiendo individual y racialmente. También

debe tener refugios permanentes contra los peligros procedentes del medio ambiente físico, de los animales y de los otros seres humanos. Debe conseguirse todo un abanico de necesarias comodidades corporales: refugio, calor, lecho seco y medios de limpieza. La satisfacción eficaz de estas necesidades corporales primarias impone o dicta a cada cultura cierto número de aspectos fundamentales; instituciones para la nutrición o la intendencia; instituciones para el emparejamiento y la reproducción; y organizaciones para la defensa y la comodidad. Las necesidades orgánicas del hombre constituyen los imperativos básicos que conducen al desarrollo de la cultura, en la medida en que obligan a toda la comunidad a llevar a cabo cierto número de actividades organizadas. La religión o la magia, el mantenimiento de la ley o los sistemas de conocimiento y la mitología se presentan con tan constante regularidad en todas las culturas que puede concluirse que también son el resultado de profundas necesidades o imperativos" (Malinowski, 1975:87-96).

No obstante, tampoco puede llegar a afirmarse que Malinowski sea un materialista, ya que considera que no es ésta la única finalidad de la cultura (Malinowski, 1975:127).

En definitiva los funcionalistas, tanto en la versión de Radcliffe-Brown como en la de Malinowski, se centraron en el

estudio sincrónico de la cultura, prescindiendo de los orígenes o evolución de la misma.

“ Las dos variedades del funcionalismo se desarrollaron en oposición a las escuelas diacrónicas de tradición evolucionista y difusionista. Las dos dedicaron lo mejor de su esfuerzo al trabajo de campo intensivo y las dos se valieron de una analogía organísmica como principal apoyatura analítica” (Harris, 1993:472).

2.2.4 El Materialismo Cultural.

Junto a estas corrientes idealistas o mentalistas que resultan mayoritarias a lo largo de la historia de la antropología, surge en esta segunda mitad del siglo XX un paradigma que pretende recuperar la intención nomotética que había guiado el nacimiento de la ciencia antropológica, esto es, la intención de encontrar leyes que permitan estudiar y prever el curso evolutivo de las culturas. Es el llamado neoevolucionismo, que nace como reacción a los movimientos antievolucionistas que dominaron claramente la primera mitad de este siglo. El principal exponente de este paradigma es Leslie White, que se considera heredero de los evolucionistas del XIX. Sin embargo, esta denominación de neoevolucionismo no es, según Harris, muy acertada, prefiriendo la

de materialismo cultural, perspectiva dentro de la cual él es uno de los principales exponentes. Para este autor, el materialismo cultural se definiría como:

“Estrategia de investigación que trata de explicar las diferencias y semejanzas en el pensamiento y comportamiento que hallamos en los grupos humanos mediante el estudio de las constricciones materiales a que están sujetos los seres humanos. Estas constricciones materiales comprenden la necesidad de producir comida, abrigo, útiles y máquinas, y de reproducir las poblaciones humanas dentro de los límites fijados por la biología y el entorno” (Harris, 1994:631-632).

Marvin Harris se apoya en la definición de evolución de Leslie White para demostrar que éste se encuentra mucho más cerca del marxismo que del evolucionismo, tal y como éste se concebía en el siglo XIX. Leslie White enuncia así la ley de la evolución:

“Mientras los otros factores se mantengan constantes, la cultura evoluciona a medida que crece la cantidad de energía disponible por cabeza y por año, o a medida que crece la eficiencia de los medios de hacer trabajar esa energía” (Leslie White en Harris, 1993:550).

White propone considerar los sistemas socioculturales como sistemas divididos en tres partes; tecnoeconómica, social e ideológica, cuyas relaciones formula del siguiente modo:

“La cultura se convierte así primariamente en un mecanismo para almacenar energía y hacerla trabajar al servicio del hombre, y secundariamente en un mecanismo para canalizar y regular la conducta de éste no directamente relacionada con la subsistencia, la agresión ni la defensa. Los sistemas sociales están, en consecuencia, determinados por los sistemas tecnológicos, y las filosofías y las artes expresan la experiencia tal y como viene definida por la tecnología y refractada por los sistemas sociales”. (Leslie White en Harris, 1993:551).

Pero además de este paradigma, propio de la antropología norteamericana, la segunda mitad del siglo también producirá otras escuelas.

2.2.5 El Estructuralismo.

Hacia la década de los 50 nacerá un movimiento fundamental a la hora de entender la antropología de finales de siglo, el estructuralismo. En torno a este paradigma giran muchos de los

debates que envuelven hoy al pensamiento antropológico y que conocemos por antropología postmoderna, debido a lo cual le dedicaremos un poco más de atención que a los anteriores.

En principio debemos decir que, en rigor, todo pensamiento tanto filosófico como científico es de por sí estructuralista, si bien, hoy en día reservamos este nombre para referirnos a la corriente desarrollada por el filósofo y antropólogo francés Claude Lévi-Strauss.

Tradicionalmente, la metafísica occidental siempre ha buscado estructuras fundamentales y fundantes tanto de un origen como de una finalidad, es decir, creadoras de un centro en torno al cual pivote todo lo demás, un lugar meta-físico, pero que desde su trascendentalidad pueda explicar el cambio aparente. Lo novedoso del estructuralismo de Lévi-Strauss, no es por lo tanto la noción de estructura, propia del pensamiento de occidente, sino su descentramiento, su ruptura con el determinismo, fruto de las estructuras rígidas, con el historicismo consecuencia de un "telos" universal hacia el que dirigirse, y con la noción cartesiana de

sujeto fundante y creador de la realidad²². Ahora bien, la revolución iniciada por Lévi-Strauss en torno al concepto de estructura, no es total ya que su planteamiento, curiosamente, no puede explicar la diferencia tal y como podría esperarse de un enfoque descentrado, que sin embargo sólo sirve para explicar las semejanzas culturales, (Harris, 1994:625). Cuando hablemos de las críticas que Geertz hace a Lévi-Strauss retomaremos esta paradoja.

La concepción estructuralista de Lévi-Strauss tiene cuatro apoyos esenciales, por un lado, los que él denominó sus “tres amantes”, Freud, Marx y la geología, y, por otro, la influencia de la ciencia lingüística fonológica.

La subjetividad, nacida en la modernidad con Descartes, Leibniz y Kant, es trascendente en el sentido de que funda y jerarquiza el conocimiento de todo lo real; la teoría epistemológica de estos autores determina la ontología y tiene sobre ella primacía. Sin embargo, esta concepción del *cogito*, que da razón del ser real, fue duramente puesta en entredicho principalmente con Marx y Freud. Para Marx, el pensamiento no puede ser una entidad

²² Para entender mejor este nuevo concepto de estructura iniciada por Lévi-Strauss puede resultar muy útil el artículo de Deleuze *¿En qué se reconoce el estructuralismo?* (Deleuze, 1976).

creadora de lo real, ya que él mismo es fruto de una infraestructura de relaciones sociales y en último término económicas. Freud, por su parte, pone el acento en las fuerzas inconscientes e incontrolables del ser humano, que adquieren una importancia central y que demuestran que, por encima de lo racional (siempre en sentido kantiano), existen unas estructuras más significativas y con mayor valor a la hora de explicar la conducta humana (Freud, 1992). El estructuralismo de Lévi-Strauss recoge las críticas de Freud y Marx al sujeto cartesiano y en cierto modo kantiano, y elabora una teoría del hombre novedosa en la que mantiene, por una parte, la trascendentalidad (universalidad) de las estructuras *pero no del sujeto individual, el cual es más bien un precipitado, un resultado de las relaciones estructurales*. En este sentido es en el que podemos hablar de la existencia de un antihumanismo en este autor.

Por otra parte, el iniciador del estructuralismo extraerá de la ciencia geológica la conclusión de que detrás de los fenómenos aparentemente desorganizados, existe un orden estructural desde el que se puede leer el sentido y la génesis de los acontecimientos. Lévi-Strauss pretende aplicar este método a la antropología y convertirla en una geología de los hechos sociales.

Por último, esta concepción de estructura social se apoya en la lingüística. La noción de estructura se entiende como equivalente a la de "gramática de lo social", como algo cualitativamente diferente de lo natural y lo biológico. Este salto cualitativo rompe en antropología con la tradición funcionalista de Radcliffe Brown y la analogía existente entre la estructura social y la estructura orgánica. Lévi-Strauss reclama una separación entre ambas al igual que sucede entre gramática y lengua hablada (Lévi-Strauss, 1984a:274-275).

¿Cómo explicar entonces el surgimiento de las estructuras sociales?, ¿dónde está su génesis?, ¿qué marca la diferencia cualitativa entre las estructuras orgánicas y las estructuras sociales?. La respuesta a estas preguntas la encontramos en el estudio del parentesco, que constituye uno de los temas esenciales y más clásicos en la historia de la antropología cultural. Lévi-Strauss le confiere una significación que va más allá de lo aparente, y reconoce en la diversidad de sistemas de matrimonios preferenciales y de matrimonios prohibidos, la estructura más elemental de la sociedad y la que determina el paso de la naturaleza a la cultura. Sus argumentaciones y su interés por el tema, determinan toda una forma de pensar el efecto humanidad,

un efecto distinguible de la historia, la sociología o la psicología, y que reconocemos con el nombre de cultura, objeto de estudio de aquellos que se denominan a sí mismos antropólogos.

Para Lévi-Strauss la clave que explica el nacimiento de la cultura radica en el tabú universal de la prohibición del incesto, que comparte con la naturaleza su universalidad y con la cultura el carácter de norma. Lévi-Strauss analiza tres explicaciones que él considera equivocadas y que pretenden explicar la prohibición del incesto (Lévi-Strauss, 1991b:30-49). La primera de ellas es la que basa dicha prohibición en las graves malformaciones que se derivarían de la práctica endogámica. Esto no es problema para él, ya que las malformaciones sólo tienen lugar debido a que la endogamia ha sido tradicionalmente evitada. Si esto no hubiera sido así, la selección natural de la especie hace tiempo que nos hubiera librado de los genes recesivos, al igual que sucede con los criadores de animales que cuando quieren mejorar la especie emparentan ejemplares consanguíneos.

La segunda explicación errónea es la que basa este tabú en la llamada voz de la sangre, en una especie de repugnancia instintiva a emparentar con parientes cercanos. Lévi-Strauss

recurre al psicoanálisis y a las costumbres de otras culturas, como los "azande" y los "hehe", para mostrar lo discutible de esta idea.

La tercera explicación que el antropólogo francés examina es la que se apoya en la creencia en que la convivencia continua que experimentan los hermanos o los familiares que habitan en un mismo hogar, inhibe el interés sexual entre ellos. Lévi-Strauss, como en el caso anterior, se apoya en el ejemplo de otras sociedades en las que sucede todo lo contrario.

La prohibición del incesto, por lo tanto, escapa a explicaciones puramente naturales, y tampoco puede reducirse a una regla más entre las demás reglas dentro del complejo social, debido a que, en opinión de Lévi-Strauss, es la única regla de carácter universal²³. En definitiva, la prohibición del incesto constituye el momento en el cual se pasa de la naturaleza a la cultura, y bajo el cual nace una estructura radicalmente nueva que se "superpone" a las estructuras más simples, generando un nuevo orden (Lévi-Strauss, 1991a:59).

²³ Es cierto que no todos los pueblos entienden el incesto de la misma manera, pero parece comprobado que en todas las sociedades existen algún tipo de relaciones prohibidas.

Lévi-Strauss recurre a la ciencia lingüística a la hora de explicar esta nueva estructura sobre la que se asienta la cultura humana. La utilización de este método enlaza con el programa iniciado ya antes por F. Boas, el cual ya se había apoyado en estudios lingüísticos para estudiar comportamientos culturales (Gardner, 1988:258-159), sin embargo, es Lévi-Strauss quien le otorga una dimensión más considerable.

Lévi-Strauss se apoya en el método utilizado por la fonología de Turbetskoy, el cual sigue cuatro pasos fundamentales. Primero, pasa del estudio de las estructuras lingüísticas conscientes a las inconscientes. Segundo, rehusa tratar los términos como independientes y toma como base de su análisis las relaciones entre ellos. Tercero, introduce la noción de sistema. Cuarto, busca descubrir leyes generales (Lévi-Strauss, 1984a:31). Lévi-Strauss aplica esta metodología de conocimiento al estudio de manifestaciones culturales, como las relaciones de parentesco y los mitos, bajo el presupuesto de que la cultura funciona de la misma manera que el lenguaje:

“Una y otra se edifican por medio de oposiciones y correlaciones, es decir, de relaciones lógicas. De tal manera que el lenguaje puede ser considerado como los

cimientos determinados a recibir las estructuras que corresponden a la cultura en sus distintos aspectos, estructuras más complejas a veces, pero del mismo tipo que las del lenguaje" (Lévi-Strauss, 1984a:63).

Tales estructuras son comunes a todos los hombres, tanto al primitivo como al científico, lo único que varía es la naturaleza de las cosas a las que éstas se aplican. Consecuentemente, todo pensamiento humano es, por tanto, esencialmente lógico (Gardner, 1988:262-266).

Resultado de la concepción estructuralista, es, además, la disolución del humanismo trascendente kantiano, en favor de lo que Lévi-Strauss llama un kantismo sin sujeto trascendental, lo que lleva a una crisis y disolución del hombre (individuo), de la libertad, y de las finalidades conscientes (Lévi-Strauss, 1984b:357-359).

Por último, no puede pasarse por alto que la importancia concedida por Lévi-Strauss a las estructuras del lenguaje y de la mente a la hora de entender la cultura, permitieron introducir la cognición en los estudios antropológicos, lo que posteriormente, ha dado lugar al movimiento que se conoce como etnociencia, antropología cognitiva, o etnosemántica (Gardner, 1988:262-269).

Geertz critica el enfoque de Lévi-Strauss por su mecanicismo, ya que si bien se trata de un mecanicismo complejo, en opinión de Geertz, se olvida de factores históricos, subestima la dimensión emocional del hombre, y salta prematuramente a la conclusión de que los procesos de pensamiento humano son análogos a los de una computadora tradicional.

Geertz pone en tela de juicio la posibilidad misma, anunciada por Lévi-Strauss a lo largo de toda su obra, de someter a análisis sistemático, cerrado y conforme a unas reglas, al estilo de lo que sucede en la lingüística, pautas de conducta y creencias humanas de carácter polimorfo, dudando de la posibilidad de concebir una gramática universal del actuar humano (Gardner, 1988:267-268). En suma, cuestiona la finalidad que guía el trabajo de la escuela estructuralista, de encontrar vivo el contrato social de Rousseau en el corazón de la selva (Geertz, 1989:48). En el fondo, tanto a Lévi-Strauss, como a Rousseau y como a todo el pensamiento ilustrado, lo que le interesa no son los hombres, sino el "Hombre", un hombre que se encuentra en las universales estructuras de la razón. La base inmovible de la sociedad humana no es social, sino psicológica. Lo que Lévi-Strauss ha intentado hacer con la cultura es "una máquina infernal. Esa máquina anula la historia,

reduce el sentimiento a una sombra del intelecto y reemplaza los espíritus particulares de salvajes particulares que viven en selvas particulares por la mentalidad salvaje inmanente en todos nosotros". (Geertz,1992a:295). Podemos decir que la crítica de Geertz no sólo se dirige a Lévi-Strauss, sino a su proyecto y a todo su proyecto ilustrado, inaugurando así lo que podemos denominar *antropología postmoderna*.

Pero antes de comenzar a hablar más en profundidad de la antropología postmoderna consideramos de interés hacer algunas observaciones sobre la etnociencia. Como antes se ha dicho, Lévi-Strauss puede considerarse en cierta medida antecesor e inspirador de una nueva manera de hacer antropología, conocida con el nombre de antropología cognitiva²⁴, perspectiva antropológica muy interesada también en la utilización de las estructuras lingüísticas como herramientas poderosas en la comprensión "científica" de la cultura.

En lo que a nosotros básicamente nos interesa, la etnociencia ofrece una distinción teórica entre dos tipos de hacer

²⁴ Curiosamente uno de los principales autores de esta corriente, Stephen Tyler, se convertirá más tarde, como veremos, en uno de los principales creadores y defensores de la antropología postmoderna.

antropología que serán muy útiles a la hora de analizar la historia y las posibilidades de la antropología. Esta distinción teórica se puede enunciar como la diferenciación de los estudios antropológicos "*emic*" y los "*etic*". El origen de estos conceptos podemos encontrarlo en el antropólogo Kenneth Pike, que a su vez los funda en el trabajo del antropólogo y lingüista Edward Sapir discípulo de F. Boas (Harris, 1993:493). Pike escogió estos dos conceptos por analogía con la distinción lingüística fonémico - fonético. Su principal utilidad es que le sirven para distinguir el estudio de la cultura, bien desde un punto de vista significativo para el actor, o bien bajo categorías científicas ajenas al sistema en el que vive el sujeto. En 1954 Pike escribía:

"Resulta imposible decir lo que un individuo está haciendo sin haber aceptado tácitamente los modos de interpretación esencialmente arbitrarios que la tradición social está constantemente sugiriéndonos desde el momento mismo de nuestro nacimiento. Si alguien lo duda que haga el experimento de dar un informe detallado [debe entenderse *etic*] de las acciones de un grupo de nativos entregados a alguna actividad, digamos religiosa, de la que él no tenga la clave cultural [o sea, no conozca el sistema *emic*]. Si es escritor hábil conseguirá hacer una descripción pintoresca de lo que ve y oye, o piensa que ve y oye;

pero las posibilidades de que sea capaz de dar una relación de lo que acontece en términos que resulten a la vez inteligibles y aceptables a los nativos mismos son prácticamente nulas. Se hará culpable de toda clase de distorsiones y su interés lo pondrá siempre donde no debe. Encontrará interesante lo que los nativos dan por descontado como una muestra casual que no merece comentario especial; y en cambio dejará completamente de observar los momentos cruciales que en el transcurso de la acción dan significado formal al conjunto en las mentes de aquellos que poseen la clave de su comprensión" (K.Pike citado por Harris, 1993:493).

M. Harris por su parte, define lo "*emic*" como "sistemas lógico empíricos cuyas distinciones fenoménicas o 'cosas' están hechas de contrastes y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o de algún otro modo apropiadas". (Harris, 1993:493). Los fenómenos estudiados desde el punto de vista "*etic*", no consideran fundamental lo que los actores estudiados opinen de las descripciones que se hacen sobre ellos, "sino que dependen de distinciones fenoménicas consideradas adecuadas por la comunidad de los observadores científicos" (Harris, 1993:497).

Algunas precisiones más sobre esta distinción son (Harris,

1993:497-501).

- La perspectiva *emic* no es necesariamente menos empírica que la perspectiva *etic*.

-Los informantes pueden dar tanto información *emic* como información *etic*.

-Las unidades *emic* no pueden convertirse en unidades *etic*, lo cual no impide que se puedan encontrar categorías *emic* similares en varias culturas y, por lo tanto, potencialmente comparables, lo que hace que tanto unos datos como otros puedan estudiarse interculturalmente.

La identificación entre el funcionamiento de la lengua y el funcionamiento de la cultura es ya en esta corriente prácticamente total. Una cultura que se convierte en un concepto muy poco concreto y por lo tanto muy poco operativo. Según este mismo autor la cultura puede resumirse en lo siguiente:

"1. Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo real de tal manera que tenga una estructura como mundo fenoménico de formas, es decir, sus percepciones y conceptos.

2. Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico de tal forma que tenga estructura como un sistema de relaciones de

causa efecto, es decir las proposiciones y creencias mediante las cuales explican los acontecimientos y planean tácticas para llevar a cabo sus propósitos.

3. La forma en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico para estructurar sus diversas disposiciones en jerarquías de preferencias, es decir, sus sistemas de valores o de sentimientos. Estos proporcionan los principios para seleccionar y establecer propósitos y para mantenerse conscientemente orientado en un mundo fenoménico cambiante.

4. La forma en que la gente ha organizado sus experiencias de los pasados esfuerzos de realizar propósitos repetidos en procedimientos operativos para realizar sus propósitos en el futuro, es decir, el conjunto de principios gramaticales de la acción y una serie de recetas para realizar fines concretos. Incluyen los procedimientos operativos para tratar con las personas así como para tratar con las cosas materiales. La cultura, pues, consta de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que puede ser, normas para decidir lo que no siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo. (Goodenough, 1975:198).

A este tipo de definición de cultura que podríamos denominar ecléctico, por cuanto intenta aunar lo que sobre la misma han dicho prácticamente todos los antropólogos, también se

oponen frontalmente autores postmodernos (Geertz, 1992:20)²⁵.

Este pequeño repaso por la historia de la antropología nos ha servido para entender las diferentes percepciones que han existido sobre la realidad cultural de los pueblos. Problemas como ¿vamos hacia algún sitio común? ¿Cómo comparar diversos modos culturales? ¿Qué esquemas generales de explicación válidos para todos tipo de pueblos podemos utilizar? ¿Es el hombre creador o creado por su cultura?..., son preguntas que de alguna manera cualquiera de las corrientes estudiadas han intentado contestar. Y también son preguntas que se encuadran dentro de lo que se ha llamado antropología postmoderna y que ahora estamos preparados para intentar definir. Esta nueva antropología no nace por generación espontanea, como algo que no tiene nada que ver con las investigaciones anteriores, sino que tal vez cansada de la diversidad de teorías que han convivido en esa historia, y plenamente consciente de sus múltiples respuestas, opta por preguntarse primero por la posibilidad misma de la antropología.

²⁵ Algunos autores (Keesing, 1995) consideran que la concepción cognitivista y la antropología de Geertz no resultan tan alejados como la crítica de Geertz parece hacer ver, nosotros ya hemos apuntado en otro lugar que la mayor diferencia se sitúa en la pretensión explicativa (o si se quiere más *etic*) de las posiciones cognitivistas y la pretensión comunicativa (en cierto sentido, sólo en cierto sentido *emic*) propia de las teorías postmodernas o más concretamente gertzianas.

Como introducción al concepto de antropología postmoderna, y aprovechando los conceptos antes descritos de antropología *emic* frente a antropología *etic*, podríamos decir que la antropología postmoderna niega que pueda existir un tipo de antropología "*etic*", esto es, estima que las construcciones científicas que los antropólogos han utilizado para estudiar otras culturas son también fruto de las relaciones existentes en la propia cultura occidental, no son por lo tanto objetivas y son también, en cierta medida, construcciones *emic*. Pero por otra parte, la antropología postmoderna no se decanta claramente por un tipo de antropología "*emic*" al considerar también imposible "entrar en la cabeza de los primitivos", de modo que lo que realizan los antropólogos es, más bien, la elaboración de una cultura híbrida fruto del acercamiento del investigador al otro (Rabinow , 1992a).

3- La antropología postmoderna.

Fruto de la irrupción de la postmodernidad en las ciencias sociales, la investigación cualitativa en general y la antropológica en particular se plantea nuevos esquemas con la finalidad de servir de ayuda para la comprensión de nuevas situaciones de extrema complejidad, como son las que envuelven los fenómenos de

interculturalidad. Pero debemos analizar más concretamente qué significado preciso y qué derivaciones tiene el paradigma postmoderno aplicado al ámbito de la antropología, para luego poder hacer aplicaciones al campo educativo y específicamente a la educación intercultural.

3.1- Delimitación teórica de la antropología postmoderna.

El pensamiento antropológico se encuentra desde su nacimiento en excelentes condiciones para que se afiancen en él paradigmas que cuestionen la posibilidad de un conocimiento cierto y objetivo, ya que los etnógrafos a lo largo de la historia son conscientes de las convenciones culturales que rigen en los pueblos que estudian, y de que los comportamientos que en ellos se desarrollan son adaptativos y relativos. Ello, sin embargo, no evita que demasiado a menudo los investigadores permanezcan felizmente inconscientes de sus propias convenciones culturales (Atkinson, 1990:177-178). Esta, cuando menos, aparente contradicción inherente a la ciencia antropológica, será uno de los ejes en torno al cual girará el pensamiento antropológico postmoderno y uno de sus principales tópicos, el relativismo cultural.

Pero antes de nada debemos responder a la pregunta básica: ¿qué es el postmodernismo antropológico? Según Stephen Tyler, el postmodernismo aplicado a la antropología:

“implica un rechazo del programa lingüístico del positivismo, una apertura hacia la propia cultura y tradición, una apreciación del sentido común y un rechazo a reducir todas las culturas a un solo horizonte manístico” (Tyler, citado por Reynoso, 1992b:44).

Como hemos visto al definir el postmodernismo, algunas de las claves para su comprensión están en la desaparición del concepto de historia del que nos habla Vattimo y que ya vimos al hablar de la postmodernidad, en la arbitrariedad de las *epistemes* defendida por Foucault y el surgimiento de ciertas tendencias englobadas en lo que Lentricchia denominó postestructuralismo (Reynoso, 1992b:17).

Para Foucault, debemos tener en cuenta que cuando hacemos una afirmación de cualquier tipo nos estamos integrando en una tradición determinada, que no sólo se limita a hablar sobre una *episteme* concreta, sino que la construye. Por ejemplo, el concepto de hombre, básico en el surgimiento de la ciencia

antropológica, tiene un momento concreto de creación y un espacio determinado en el que debe comprenderse (Foucault 1968). La influencia de este planteamiento sobre la antropología norteamericana ha sido considerable, especialmente en autores como Geertz (Geertz, 1994a:177), Said (Said, 1979) y, sobre todo, Rabinow (Rabinow, 1991). El siguiente texto de Paul Rabinow nos muestra la influencia directa de los principios foucaultianos en lo que, según él, debe ser la investigación antropológica, y que pueden resultar de extraordinario interés a la hora de pensar en una educación intercultural:

“1. La epistemología debe contemplarse ya como un evento histórico; como una práctica social, entre otras varias, articulada para nuevos usos en la Europa del siglo XVII.

2. No necesitamos ninguna teoría indígena acerca de lo epistemológico, ni epistemología alguna acerca del otro... Atenderemos, únicamente, a nuestra práctica histórica de proyectar nuestras prácticas culturales en el otro; en definitiva, la misión consiste en mostrar cómo, dónde, y a través de qué, lo cultural y lo institucional reflejan la necesidad que otras gentes tienen de una epistemología para usar.

3. Necesitamos antropologizar el Oeste: mostrar cuán exótica es la constitución de sus realidades; necesitamos hacer un énfasis mayor en su grandeza y

en su universalidad (en lo cual se incluyen, a partes iguales, lo epistemológico y lo económico); necesitamos hacer, también, cuantas peculiaridades históricas nos sean posibles para demostrar que los clamores en aras de la verdad van indisolublemente ligados a prácticas sociales y devienen en fuerzas concretas de este mundo.

4. Debemos pluralizar y diversificar nuestras prospecciones: un movimiento básico en contra de la hegemonía política o filosófica diversificará los centros de resistencia: evitar el error de dar la vuelta a la esencialidad; pues el orientalismo no es un buen remedio para el occidentalismo." (Rabinow, 1991: 330-331).

Dicho en otras palabras, el movimiento antropológico que propone Rabinow a la luz de Foucault se basa en la idea de que muchas de las descripciones etnográficas no han sido sino un intento de occidente por encontrar un referente en el cual reflejarse, al estilo de la metáfora del payaso que se mira en un espejo en donde otro payaso le imita (Little, 1993), una investigación en busca de nuestra esencia inmutable como cultura monolítica. Frente a esta postura, Rabinow aboga por una lectura antropológica de nosotros mismos, que muestre nuestros propios exotismos y los intereses que rigen nuestra tradicional búsqueda de la verdad.

Además de Foucault, otro autor postmoderno de mucha importancia para esta nueva antropología es Derrida. Su influencia es muy grande en algunos autores como Linstead (Linstead, 1993) y sobre todo en Stephen Tyler, uno de los representantes más radicales dentro de esta perspectiva. Tanto Derrida como Foucault proponen una desconstrucción del paradigma occidental que prima la escritura sobre la palabra (Lentz, 1991:5), y desafían la posibilidad de una ciencia objetiva y racional que nos provea de un conocimiento unitario de la realidad, lo que tiene como primera consecuencia un cambio hacia posiciones relativistas.

Otros pensadores postmodernos con importantes influencias sobre la antropología son Baudillard y, por supuesto, Lyotard. Baudillard se enfrenta al marxismo estructural de Maurice Godelier, al que en pocas palabras acusa de ser reduccionista y de desconocer lo simbólico. Sin embargo, para Reynoso, Baudillard no añade nada que los debates antropológicos no hubieran planteado ya, incluso de una manera más interesante (Reynoso, 1992b:21-23).

Por su parte, como vimos, Lyotard analiza la crisis de los

metarrelatos sobre los que se apoya la tradición occidental, en especial el metarrelato científico, poniendo en cuestión la autoridad que se otorga al mismo. Su influencia más importante en antropología nos llega a través de Clifford y el cuestionamiento que éste hace de la autoridad del etnógrafo y de la propia ciencia antropológica (Clifford, 1991a, 1991b, 1983). Tema que, como ya hemos indicado, se ha convertido en uno de los debates centrales de la antropología postmoderna.

Pero la influencia en la antropología postmoderna no llega sólo por el camino de la filosofía, siendo también muy importante, el de la lingüística. La influencia de las teorías lingüísticas en la antropología es casi tan antigua como la misma ciencia antropológica, empezando por F.Boas y, sobre todo, su discípulo Sapir, llegando a alcanzar su máximo apogeo con Claude Lévi-Strauss como ya vimos.

La semiótica de Mijail Bakhtin ha tenido también una poderosa influencia en antropólogos postmodernos como Dennis Tedlock. Bakhtin reivindica el carácter no subjetivo e interactivo del lenguaje, por eso este autor no cree en la posibilidad de realizar análisis neutros de la realidad lingüística, sino que todo lenguaje al

ser interactivo, está cargado de sentido de intención (Bakhtin, 1981).

El postmodernismo antropológico resulta, con todo, más difícil de delimitar de lo que pueden sugerir estas pinceladas. Siguiendo a Reynoso (Reynoso, 1992b:26-52) podemos dividir el paradigma postmoderno, por lo que a la antropología se refiere, en tres apartados o corrientes con sus autores más representativos.

1º La corriente que podemos denominar metaantropología, cuyo objeto de estudio es la propia ciencia antropológica, sus *pretensiones de verdad*, sus *problemas de autoridad*, la *discusión* sobre la posibilidad o no de conocer al otro, el estudio de sus textos como textos literarios, etc. Algunos autores característicos son: James Clifford, G. Marcus, Dick Cushman, Marilyn Starthern, Robert Thornton, Michael Fischer, Clifford Geertz, Paul Rabinow...

2ª La corriente centrada en la redefinición de las prácticas etnográficas, generando nuevos estudios que servirán de apoyo para la metaantropología. En este sentido destacan Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer, Paul Rabinow y Dennis Tedlock.

3º Por último, la tercera corriente es la más ácida y radical, y sus pretensiones se centran en la crisis y disolución de la ciencia antropológica. Destacan en este apartado dos autores sobre todos los demás: Stephen Tyler y Michael Taussig.

En resumen, desde el punto de vista teórico, la antropología postmoderna supone una radicalización de la posibilidad de pensar la antropología como ciencia. Algunos han querido ver en este cuestionamiento del valor absoluto de la ciencia antropológica un relativismo extremo conducente al nihilismo. Ciertamente, como ya dijimos antes, el relativismo es una tendencia muy ligada a la antropología desde el principio. El hecho de observar que en otros sitios se tienen costumbres, normas y valores diferentes a los nuestros, parece inclinarnos a pensar que quizás las bases y creencias en las que apoyamos nuestro comportamiento son circunstanciales y responden a contextos concretos. Sin embargo, en opinión de Geertz, el relativismo nihilista es un enemigo irreal, creado por los propios antirrelativistas, pero cuya existencia sólo es quimérica, ya que el hecho de dudar de la validez absoluta de las costumbres de nuestra vida diaria, no significa, en la vida real, otorgar el mismo valor a una piedra que un libro o un cuadro. Para Geertz, estos movimientos antirrelativistas no expresan más que

un viejo error que podríamos denominar como el miedo al cambio y a lo desconocido, como él mismo dice, si lo que queremos son recetas caseras más nos valdría habernos quedado en casa (Geertz, 1995b).

Pero la repuesta de Geertz no deja de ser una solución retórica que deja sin contestación el problema profundo de la postmodernidad en antropología, el problema del nihilismo: ¿existen posturas más valiosas que otras? y ¿por qué?. Las respuestas del tipo de las que ofrece Geertz quizás sean un tenue intento por evitar las desastrosas consecuencias del no rotundo que parece derivarse de una consideración hasta el final de las premisas postmodernas.

3.2- El método básico de la antropología postmoderna.

“Contra el positivismo que se limita al fenómeno, ‘sólo hay hechos’, diría yo: no, hechos precisamente no los hay, lo que hay es interpretación. No conocemos ningún hecho en sí: quizá sea un absurdo pretender semejante cosa” (Nietzsche, 1966:191).

La postmodernidad implica, frente a la modernidad, un

cambio en el objeto de estudio de las ciencias sociales que refleja muy bien esta cita, y que requiere también un cambio metodológico. Las ciencias sociales, entre ellas la antropología, se moverán desde los modernos paradigmas positivistas hacia nuevos paradigmas hermenéuticos.

El problema del método, no es sino una expresión más del problema del conocimiento, del problema de la verdad; en la antropología, y en general en todas las disciplinas que estudian al hombre, el problema se agudiza cuando algunos autores como Dilthey o Schiermacher se preguntan cómo puede objetivarse la vida, y cómo al objetivarse actualiza situaciones susceptibles de ser retomadas y comprendidas por otro ser histórico que sobrepasa su propia situación histórica. (Ricoeur, 1975a:9). La acción de conocer se convierte en estos casos, en los casos en lo que debemos conocer es la propia vida, en una acción hermenéutica.

Ahora bien, existen diferentes maneras de entender este método, o bien con sujeto (Ricoeur) o bien sin sujeto (Vattimo, y Deleuze). Esta última es la manera más genuinamente postmoderna, y al mismo tiempo la mas corrosiva. Prácticamente

deja sin sentido la mayor parte de las ciencias sociales -sobre todo la pedagogía- desistiendo además de la posibilidad de encontrar solución para los grandes problemas vitales. Sin embargo, ya sea el sujeto una construcción, una realidad esencial, o cualquier otra cosa, lo cierto es que cada uno "vive" como sujeto en un tiempo (Downs, Laura Lee 1993, Ricoeur, 1998:251-252), y esta realidad más "vital" que racional es la que confiere una mayor razón de ser a la educación, porque de ese "vivir en un tiempo" surge la necesidad de aprender a dar coherencia a esa vida. Es aquí donde se encuentran la cara y la cruz de la hermenéutica postmoderna: nos ofrece un enorme aparato crítico que rompe el encadenamiento occidental clásico de poder-conocimiento-ser, pero al coste de dejarnos sin sujeto.

La hermenéutica que, en su origen, no significa otra cosa que la interpretación de los textos, sufrió una importante transformación a partir de Nietzsche y Heidegger (Vattimo, 1989b), transformación que se encuentra claramente reflejada en la obra de Gadamer. Este autor, en su tratado *Verdad y Método* señala lo que constituye la diferencia básica entre el método hermenéutico y el método científico.

En primer lugar, Gadamer apunta que el problema de la comprensión y correcta interpretación de lo que se comprende, no sólo corresponde a las ciencias denominadas del espíritu, sino que desde antiguo existen también otro tipo de interpretaciones, por ejemplo, una interpretación teológica y una interpretación jurídica. El problema de la hermenéutica no es, pues, un problema reducido a un determinado grupo de disciplinas, como sucede con el método de la ciencia moderna, sino que va más allá y pertenece al corazón de la experiencia humana en el mundo. Además, este problema no es primeramente metodológico; no se trata del modo de someter lo que debe ser interpretado al conocimiento científico, ni se trata tampoco de construir un conocimiento de acuerdo con los requisitos del método científico. Y, sin embargo, también trata de ciencia y sobre todo de verdad. Cuando se interpretan los textos o cualquier otro objeto, se está conociendo algo y, en cierto modo, se están conociendo verdades, pero ¿qué clase de verdad?

Aun cuando hoy en día la primacía de lo que es la verdad la parecen detentar las ciencias, no todo parece someterse fácilmente a este criterio. El fenómeno de la comprensión hermenéutica atraviesa todas las referencias humanas al mundo, incluida la científica. Además, este fenómeno resiste el intento positivista de

trasformarlo todo en método científico. Precisamente de esta resistencia nace la investigación de Gadamer:

"Su objetivo es rastrear la experiencia de la verdad, que trasciende el ámbito de control de la metodología científica, allí donde se encuentre, e indagar su legitimación. De este modo las ciencias del espíritu vienen a confluir con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la de la misma historia. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica" (Gadamer, 1977:23-24)

Ya para Heidegger la hermenéutica no es sólo una técnica que nos ayuda a interpretar la realidad de una manera más objetiva, sino que más que como una forma de conocimiento la considera como una ontología (Martínez, 1991:75). Pero es sobre todo Gadamer quien radicaliza esa postura de Heidegger, al entender la hermenéutica como "un lugar de surgimiento de una verdad esencial inalcanzable mediante los medios propios de las ciencias positivas." (Martínez, 1991:76). Esto cambia, por ejemplo, la concepción que la modernidad ilustrada tenía de la tradición y de los prejuicios transmitidos por la historia, los cuales eran

considerados como un obstáculo a la hora de conocer, y que pasan ahora a ser una condición para la creación y comprensión de la “verdad”. “La situación hermenéutica supone la mediación entre historia y verdad y la noción de la conciencia de la determinación histórica dentro de la que se despliega nuestra libertad”. (Martínez, 1991:76). Es en este punto donde Gadamer sitúa el lenguaje como lugar de encuentro entre el yo y el mundo, lo mismo que entre el pasado y el presente, y como base en la que apoyar la universalidad de la dimensión hermenéutica (Gadamer, 1977:468). La hermenéutica es universal porque el referente último no es el sujeto, sino el lenguaje. Estudiar el lenguaje es estudiar la *situación*, y estudiar la situación es estudiar la historicidad de las preguntas que generan las respuestas que discutimos, cuáles son las motivaciones de su surgimiento.(Gadamer, 1994:51-62). También Vattimo insiste en esta posición cuando dice: “el ser que puede ser comprendido es el lenguaje” (Vattimo, 1989b:86).

Gadamer analiza esta relación entre nuestra finitud, el lenguaje, y el descubrimiento de la verdad, meditando sobre su propia sociedad industrial, buscando cómo ésta deberá reflejarse en el lenguaje. Así, por ejemplo, afirma:

“El problema de la alimentación de la humanidad sólo se puede resolver renunciando a ese despilfarro espléndidamente bello con que se cultivaba la tierra en el pasado. Es inevitable que el mundo de la industria mecánica entre en la vida del individuo como esfera de perfección técnica, y cuando oímos hablar a parejas modernas, nos preguntamos a veces si lo que dicen son palabras con las que se entienden o señales publicitarias y expresiones técnicas tomadas del lenguaje cifrado del mundo industrial. Las formas de vida nivelada de la era industrial influyen inevitablemente en el lenguaje, y de hecho el empobrecimiento del vocabulario avanza a pasos agigantados, aproximando así el lenguaje a un sistema de signos técnicos. Las personas que conciertan aún la preposición *trozt* (a pesar de) con dativo, como yo sigo haciendo serán pronto espécimen de museo. Las tendencias niveladoras de este género son irresistibles” (Gadamer, 1994:223-224).

La auténtica coordinación entre seres humanos es una coordinación entre los círculos lingüísticos que cada individuo posee y que se rehace en un continuo contacto con el otro:

“Lo que así se realiza es siempre el lenguaje, con su vocabulario y su gramática, como antes y ahora, y nunca sin la inagotabilidad interna del diálogo que éste pone en marcha entre cada hablante y su interlocutor. Tal es la dimensión fundamental de lo

hermenéutico”(Gadamer, 1994:224).

Paul Ricoeur ha intentado matizar la concepción de la hermenéutica, distinguiendo entre la hermenéutica de la escucha, del propio Gadamer, abierta a la tradición, y la hermenéutica de la sospecha, que englobaría el pensamiento procedente de Marx, Nietzsche y Freud, para los cuales sería, más bien, como “la reducción de las ilusiones y las mentiras transmitidas por la cultura” (Martínez, 1991:79 Ricoeur, 1975b:5).

Con la postmodernidad las posturas se han radicalizado. Rorty converge con la hermenéutica al despreciar la filosofía como teoría del conocimiento, y al abogar por el rechazo del conocimiento como representación y negar la posibilidad de una fundamentación en base a un “conductismo epistemológico” (Rorty, 1984). En Vattimo, uno de los más importantes pensadores de la actual postmodernidad, y siguiendo al último Heidegger, se niega, incluso, la posibilidad de buscar el fundamento en el sujeto, al entrever un ser y un pensamiento débil y despotenciado, entendido como valor, como interpretación. La verdad a descubrir no se identifica con los métodos demostrativos propios de las ciencias positivas, sino que verdad es dislocación, “lleva al sujeto fuera de sí, le involucra en un juego que, según Gadamer, trasciende a los

jugadores y los arroja a un horizonte más comprensivo que transforma de modo radical sus posiciones iniciales" (Vattimo, 1989b:90). Como dice F. Martínez:

"El pensamiento débil toma en serio la relación, descubierta por Marx y Nietzsche, entre evidencia metafísica y relaciones de dominación; se refiere al mundo de las apariencias como el lugar de una posible experiencia del ser, sin apresurarse a elaborar una filosofía del desenmascaramiento y la desmitificación; recupera la hermenéutica como modo de encontrar el ser como traza y recuerdo, un ser consumado y debilitado. Es un pensamiento que renuncia a una pretensión fuerte de fundamentación, que se concibe como una experimentación, como la escucha piadosa (que utiliza la *pietas* como filtro) de la tradición" (Martínez, 1991:80).

Frente a la posición absolutizante de este discurso de la hermenéutica, Habermas también aboga por su necesidad pero reclamando, al mismo tiempo, la necesidad de compartir el espacio epistemológico con métodos explicativos defendidos por el cientificismo y con los métodos críticos empleados por la crítica ideológica, (Habermas, 1990b:Cap3; Martínez 1991:77).

Geertz resume muy bien lo que supone esta nueva situación

hermenéutica en general dentro de la disciplina antropológica:

“Lo que producen y estudian los antropólogos que creen, como todavía hacemos la mayoría de nosotros, estar describiendo cosas que son realmente ciertas, son sistemas de construcción de discursos - estructuras de representación dentro de las cuales lo que está ocurriendo se plantea en forma de aserciones o argumentos, revestidos con evidencias. Es a este tipo de sistemas, estructuras, configuraciones de significados, formas de decir, y no al poder liberador de la realidad, de cuyos secretos únicamente participan los profetas, al que propiamente podemos dirigir las dudas y las objeciones (...) Inevitablemente, el resultado es insatisfactorio, torpe, trémulo y deforme: un gran artilugio. El antropólogo, o al menos el que desea complicar sus artilugios y no los da por terminados una vez que los construye, los va reparando irregularmente y sin tener un rumbo fijo, conforme le dicta su buen juicio. Es como Tom Swift de Richard Wilbur, montando los dirigibles en el jardín de su casa, cuando el tiempo acompaña” (Geertz, 1996a:28-29).

En el campo de la educación existe un cierto temor a todo aquello que provenga de la hermenéutica, así como a reconocer que el conocimiento es construido, por contraposición a lo auténtico. Parece que la pretensión de transmitir un cierto modo de

vida, que no debemos olvidar es el fin de la educación, no debe apoyarse en una entera construcción, sino en una especie de realidad que cada corriente cree poseer. Pero lo cierto es que aludir a la hermenéutica no significa renunciar a la excelencia, ni caer en el relativismo, ya que reconocer que, por ejemplo, un objeto cualquiera es un aparato construido, hecho, no quiere decir que no existan mejores y peores clases de tal objeto, que cumplen mejor su función, etc...

3.3- La etnografía, un problema retórico.

Consecuentemente con el desafío que plantea la hermenéutica para las ciencias sociales, uno de los temas que se va a estudiar con más atención dentro de la nueva antropología es el tratamiento de los textos etnográficos precisamente como textos, es decir, con las técnicas del análisis literario, ya que desde esta perspectiva postmoderna la etnografía se considera más cerca de la literatura que de una disciplina "científica" (Marcus y Cushman, 1982:37). El antropólogo es ante todo un autor literario, un "creador" dentro de un género concreto que es la etnografía (Geertz, 1989:11-34). En el prólogo a la edición española del libro básico de la antropología postmoderna *Retóricas de la*

antropología,²⁶ editado por James Clifford y George E. Marcus, Luís Díaz Viana resume esta nueva manera de entender la antropología como la pretensión, en definitiva, de descubrir algunas claves en la creación de los textos antropológicos, del porqué son así y no de otra manera, claves que se encuentran muchas veces en el “ante-texto”, en el mundo del autor, y que analizaremos luego más detenidamente (Clifford, 1991a:17).

El trabajo de G.E Marcus y P.C Cushman *Ethnographies as text*, constituye uno de los primeros intentos por realizar este tipo de estudios, siendo una referencia básica para todo el que quiera acercarse a este modo de observar los textos etnográficos. Estos autores (Marcus y Cushman, 1982) inician un camino que posteriormente dará lugar a multitud de meta-investigaciones sobre el mismo tema. Para ellos, la antropología, como fruto de su establecimiento en disciplina académica, abandona el estilo literario que hasta entonces habían seguido, por ejemplo, los relatos de viajes, para comenzar a elaborar unas etnografías llamadas por los autores “realistas”, esto es, con pretensiones de estatuto científico en el conocimiento de la realidad del otro al cual

²⁶ La consideración de este libro como básico para entender la antropología postmoderna, podemos encontrarla en multitud de autores, como por ejemplo Lentz. (Lentz, 1991:4).

se estudia, y con la finalidad de transmitir fielmente su punto de vista, lo que se conoce como el objetivo de introducirse en la cabeza del nativo. Estas finalidades marcarán la utilización de nuevos estilos literarios definidos por:

- Una nueva estructura narrativa.

- Una nueva presencia del etnógrafo. Esta presencia será diferente a la que habían marcado las descripciones de los viajeros, tradicionalmente contadas en primera persona. Las etnografías "realistas", por el contrario, pretenderán ahora transmitir la idea de una presencia no intrusa, neutra y puramente observante.

- Las nuevas descripciones huyen de la individualización, se busca transmitir el "común denominador de la gente" a la que se estudia (Marcus y Cushman, 1982:32)

- En los textos etnográficos "realistas" se incluyen referencias a experiencias en el campo para que aporten autenticidad y autoridad al texto. Como dirá Geertz es importante transmitir el "yo estuve allí y tu no", que para la etnografía realista resulta un incuestionable argumento de autoridad (Geertz, 1989:11-34).

- Extrapolación de datos particulares

- Utilización de una jerga específica.

- Demostración del dominio del lenguaje del pueblo

estudiado, mediante una contextualización-exégesis de algunos conceptos y discurso de los nativos.

Además de estas características, que confieren a los textos etnográficos esa apariencia de realidad, es importante el uso de una serie de técnicas para fortalecer la autoridad del etnógrafo y de sus textos, su autenticidad y su verosimilitud. En definitiva, Marcus y Cushman terminan por identificar el problema antropológico con un problema retórico, un problema que tiene relación con la adecuación de las formas de escribir etnografía a las diferentes maneras y objetivos que existen al leerla, el estudio de las cuales resulta también muy interesante. En esta misma línea, James Clifford nos dirá que la escritura etnográfica viene marcada, configurada, por las siguientes características:

“(1) Por el contexto (descripción de los significados sociales); (2) por la retórica (uso y desuso de las convencionalidades expresivas); (3) por la desinstitucionalización (en contra de las tradiciones específicas, de las disciplinas que acostumbran al receptor del mensaje); (4) por la generalización (pues un etnógrafo, por lo general, resulta fácil de descubrir entre un novelista o entre unos simples viajeros); (5) por la politización (toda autoridad, todo autoritarismo cultural, que pretenda la unidimensión del discurso,

debe ser contestado) (6) por el historicismo (es necesario conocer la Historia para lograr el cese de los lugares comunes). Esto es lo que dota de coherencia a las “ficciones” etnográficas; esto es lo que las determina; éste es el principio que las rige” (Clifford, 1991a:32-33).

Esta nueva teoría antropológica asume que lo poético y lo político son cosas inseparables y que lo científico esta implícito en ello; se reivindica la literatura como una forma de conocimiento y de investigación, apoyándose en autores como Michel Foucault y Michel de Certeau (Clifford, 1991a:26-31).

Pero los textos antropológicos se diferencian también de la literatura tradicional al ser “ficciones” ²⁷ que parten de un encuentro con el otro, y no sólo de la imaginación del autor. El antropólogo, en el fondo, intenta con el texto etnográfico resolver un problema de traducción, al situarse entre el lector y el nativo, un problema que debe resolver con recursos narrativos. El etnógrafo es, en palabras de Vincent Crapanzano, un poco como Hermes, que mediante técnicas profundiza en lo inconsciente y desvela lo que

²⁷ La utilización del término “ficciones”, no quiere decir que las obras antropológicas sean falsas, sino que las observaciones que el antropólogo realiza son dotadas de sentido y de significado a través de la intención del autor. El resultado de esa operación es lo que se conoce como ficciones dentro de la concepción narrativa de la antropología, propia de la postmodernidad.

de los otros aparece oscuro. Así, informa de lugares, culturas y significados no explícitos, descodificándolos, clarificándolos, y ofreciéndonos una interpretación de los mismos (Crapanzano, 1991:91). Esta atención al problema antropológico como problema de traducción implica, en primer lugar, una desconstrucción de la idea tradicional sobre lo que es el “trabajo de campo” (Berger, 1993). Pero, quizás, haya que empezar por reconocer que la traducción que implica el discurso etnográfico no sea la mejor manera de encontrarnos con la otra cultura, de aprender nuevas formas de vida (que es para T. Asad el verdadero sentido de la traducción). Tal vez resulte mejor forma de “aprendizaje” el conocimiento de las producciones estéticas, rituales, etc., de su literatura, de su pintura...(Asad, 1991:229).

Algunos autores proponen dotar a esta función “traductora” de la literatura etnográfica de unas ciertas normas éticas que impidan o intenten paliar el subjetivismo²⁸. J. Clifford aboga por la exposición parcial de los hechos sin pretensiones de dar al público un conocimiento totalizador, dejando la obra abierta a todas las

²⁸ Es difícil conciliar esta postura que ahora expone Clifford, con una radical posición postmoderna. Y su argumentación viene a recordarnos uno de los principales problemas que genera la postmodernidad, y que no es otro que el de cómo llegar a justificar alguna clase de ética para la investigación desde una teoría principalmente destructora de los valores anteriores y sin fundamentos necesarios para la construcción de una ética, al menos tal y como la hemos pensado hasta ahora.

posibilidades de interpretación, y sin pretender reducir toda posible interpretación a las propias conveniencias o valores morales del investigador. Para este autor, la “salvación” se encuentra en una escritura polifónica que respete las muchas voces que se dan en el terreno de la investigación antropológica. Dejar hablar al “otro” permite una constante reconstrucción de mi propia identidad (Clifford, 1991a:35-56)²⁹.

La reflexión de la etnografía como literatura podría resultar también muy interesante aplicada al campo de la investigación etnográfica escolar que, como vimos al hablar de la antropología de la educación, constituye uno de los campos de investigación pedagógica de mayor actualidad.

3.4- El observador observado³⁰.

En relación con el punto anterior, una de las preocupaciones

²⁹ Este estilo de investigación está muy ligado a la tradición pedagógica que proviene de Paulo Freire y que en nuestros días continúa en la “pedagogía de frontera” de H.A. Giroux (Freire, y Macedo, 1989, Giroux y Flecha, 1992).

³⁰ El título de este epígrafe, está tomado de Stocking en relación con la visión que desde la postmodernidad se ha hecho de la historia de la antropología (Llobera, 1990:152, Stocking, 1992a).

más importantes dentro del desarrollo de la antropología postmoderna es la propia observación del observador, del antropólogo, el cual pasa a ser un nuevo objeto de estudio que interesa como sujeto que se encuentra detrás de la monografía etnográfica (Okley y Callaway, 1992). Una gran cantidad de obras "de antropología postmoderna", tienen como principal centro de atención el propio escritor y sus experiencias personales, que habían sido rechazadas en la disciplina antropológica tradicional (Pratt, 1991; Geertz, 1989; Rabinow, 1992a; Stocking, 1983a). Además, algunos autores como Mary Louise Pratt reivindican la creación de una narrativa antropológica personal, que ha estado secuestrada bajo un imposible manto de neutralidad y cientificismo, para acabar así con la deshumanización propia del discurso de la antropológica realista (Pratt, 1991:69).

En el fondo de estos estudios, resalta la intención de encontrar el punto de fusión entre la subjetividad del observador y la realidad del otro. La observación de unos textos antropológicos clásicos tomados de un trabajo de Mary Louis Pratt, nos pueden ayudar a intuir hasta qué punto la subjetividad del investigador marca los estudios antropológicos. El primer ejemplo es un escrito de Firth de 1936:

“Con el frescor de la mañana, un poco antes de que el sol saliera, el arco iris del Sur contoneaba el horizonte arqueándose sobre la tenue oscuridad. Parecía azul. Suavemente fue perdiéndose tras la rojiza masa de las montañas. Una hora después vimos arribar varias canoas provenientes del Sur. Vimos llegar, nítidamente, las orquestas de las embarcaciones. Los hombres de a bordo remaban con ritmo y con fuerza. Iban en las canoas, también, jóvenes hembras ataviadas con vestidos hechos merced a la corteza de los árboles. Lucían cinturones grandes, de la misma materia, y en el cuello collares de fantasía; y aretes de concha de tortuga que pendían de sus narices y de los lóbulos de sus orejas. El cabello, largo y negro, les caía libremente sobre sus hombros. Algunas, de entre ellas, también remaban. Otras descansaban a espaldas de los que batían el agua con sus remos; otras iban armadas con arpones...Atracamos en la bahía natural labrada por los arrecifes coralinos. Los nativos, cuando estuvieron a la altura de nuestro barco, comenzaron a subir a bordo desde sus canoas para ofrecernos absolutamente de todo. Pugnaban, por llegar primero, los unos con los otros. Y en su lengua, que apenas comprendíamos, trataban de contarnos las virtudes de un licor que llevaban en vasijas de barro. Ante todo, creció mi curiosidad por escudriñar aquella turbulencia humana; por hallar la mejor manera de hacer su más conveniente descripción sometiéndome a los cánones de los

estudios científicos.

Pasamos la noche a bordo, en aquella bahía coralina, contentos y sonrientes como niños. A través de la risa nos entendíamos cada vez mejor. La risa como metalenguaje. Los más jóvenes, de entre aquella multitud, iban desnudos. Desde donde nos encontrábamos, allí atracados, nos era dado divisar la maravillosa playa de finísima arena seca. Y tras la playa se dejaban ver, en toda su majestuosidad, esos árboles magníficos que son las casuarinas. Crecidos en hileras, semejaban avenidas trazadas por altísimos pinos. Apoyado en uno de aquellos árboles nos contemplaba el jefe, el más anciano de los pobladores, con toda su dignidad ataviada con una suerte de sobretodo blanco y con una túnica de corteza de árbol que le llegaba, desde los ijares, hasta los pies" (Firtz, citado en Pratt, 1991:73).

La segunda escena corresponde a la llegada de Bougainville a Tahití en 1767.

"Allí estábamos, vestidos con nuestras ropas marineras, sintiendo el vivificante aire de la bahía, cuando nos apercibimos de la presencia de una piragua en la que remaban varios hombres. Pasó la piragua junto a nosotros, y al poco comenzaron a dejarse ver más gentes de la tribu. Parecían llegados de todas partes de la isla. De entre los hombre había uno que parecía

capitanear a la multitud. Iba seguido por doce jóvenes desnudos que nos ofrecían enormes racimos de plátanos. Con ello querían demostrar que aquellos racimos de plátanos eran una señal de amistad; que eran la ramita de olivo ofrecida a nosotros en son de paz. Les tratamos muy amistosamente; y ellos, en justa correspondencia, aceptaron aproximarse a nuestro barco. Uno, de entre aquella multitud, uno que destacaba por su enorme cabellera, y que llevaba algo que nos pareció un distintivo sobre su cabeza, nos ofreció, junto a su racimo de plátanos, junto a su ramita de la paz, un pequeño cerdo.

Nuestros dos barcos pronto se vieron rodeados de piraguas de todos los tamaños. Subían a bordo para llevarnos cocos, plátanos y otras deliciosas frutas de las que tan pródiga es su tierra. Correspondíamos a sus hospitalidades pagándoles con gran justeza aquellos alimentos (...)

Cuando estuvimos en tierra de moros, bajé del barco acompañado de varios oficiales a fin de inspeccionar el terreno. Una inmensa multitud, compuesta por hombres y por mujeres salió de súbito a nuestro paso. No pareció, en un primer momento, que nos contemplasen con agrado. Querían tocarnos. Deseaban quitarnos las ropas con sus manos para ver qué tal les quedaban a ellos. Muchos iban armados, aunque con simples estacas. Querían, en definitiva, mostrar su alegría por nuestra llegada. El jefe de aquella tribu nos llevó hasta su casa, en la que había cinco o seis mujeres y un viejo de aspecto venerable". (Bougainville, citado en Pratt,

1991:74-75).

Ambas escenas tienen muchas cosas en común, entre las que podemos destacar la profusión de detalles en la descripción que no hacen sino remarcar el necesario "yo estuve allí". Pero también nos muestran algunas diferencias que son, según Pratt, muy relevantes para encontrar los diferentes mundos de significado que separan a ambos narradores. Entre ellas cabe destacar el afán, que aparece en la escena de Bougainville pero no en la de Firth, de quitar las ropas a los exploradores y la relación táctil que se describe. En la escena de Firth, mucho más idílica, la relación con el "otro" es más intangible y menciona la risa como metalenguaje, pero no expresa ningún tipo de relación física, material. El texto de Firth muestra con mayor claridad una relación de poder entre el "investigador" y el objeto de estudio, al cual no sabe muy bien como "someter a los cánones del lenguaje científico" (Pratt, 1991:77).

James Clifford, dentro también de esta obsesión por observar al observador, estudia el libro de Majorie Shostak, de 1981, *Nisa: The Life and Words of a !Kung Woman*, y llega a la conclusión de que Nisa no es sino una alegoría del feminismo occidental, criticando la utilización generalizada de otras culturas como

alegorías moralizantes, lo que considera una forma más de dominación³¹. (Clifford, 1991b:160-180).

Existen, dentro de la nueva antropología postmoderna, numerosos ejemplos más de textos etnográficos que nos hablan del observador y de la relación que éste genera con el observado. Esta relación, eje central de la nueva antropología postmoderna, es ampliamente descrita y sacada a la luz por autores como Paul Rabinow:

“A través de la confrontación mutua de nuestras propias situaciones conseguimos establecer contacto. Pero esto también sirvió para realzar nuestra Otredad fundamental. Lo que básicamente nos separaba era nuestro pasado. Yo podía comprender a Ben Mohammed sólo hasta el punto en que él podía comprenderme a mi, es decir, parcialmente. No vivía él en un mundo cristiano de una Otredad inmutable en mayor grado que yo mismo. Había crecido en una situación histórica que le proporcionaba interpretaciones de su mundo llenas de significado aunque sólo parcialmente satisfactorias, al igual que me había ocurrido a mi. Nuestra Otredad no era una

³¹ También la educación intercultural ha sido vista por algunos autores como una alegoría moralizante de nuestra propia sociedad que utiliza al otro para recrear su propia identidad (Larrosa, 1998), Seguramente para mitigar la denuncia que nos provoca la existencia del “otro”, más pobre que nosotros.

esencia inefable, sino más bien la suma de experiencias históricas diferentes. Estábamos separados por diferentes redes de significación, pero dichas redes, al menos parcialmente, estaban ahora entremezcladas. Sin embargo, el diálogo sólo era posible en tanto reconocíamos nuestras diferencias, cuando nos manteníamos leales de forma crítica a los símbolos que nuestras tradiciones nos habían proporcionado. Al hacerlo, iniciamos un proceso de cambio" (Rabinow, 1992a:148- 150).

En este tipo de monografías, entre las que ésta de Rabinow ocupa un lugar destacado, la relación entre observador y observado, oculta bajo la pretensión de cientificidad en la antropología realista, no sólo se manifiesta explícitamente sino que ocupa un lugar central³².

Un ejemplo clásico para algunos de estos antropólogos postmodernos (básico en el surgimiento de este tipo de monografías) acerca de la complejidad de las relaciones entre observador y observado es el de Malinowski³³ (que ya fue parcialmente estudiado al hablar de la historia de la antropología) y

³² Algunas de las más importantes monografías de este tipo, además de la ya citada de P. Rabinow, son: (Crapanzano, 1980 y Dwyer, 1982).

³³ Hasta el punto de que Geertz considera que estos autores son hijos del descubrimiento de estos diarios. (Geertz, 1989 83-110).

que muestra hasta qué punto lo reflejado en una descripción etnográfica y la experiencia real en el campo son cosas diferentes. La aparición de los diarios de Malinowski, por otra parte, se limitó a testificar lo que los propios antropólogos "científicos" ya habían experimentado, y que no es sino la existencia de fuertes relaciones emocionales entre el etnógrafo y el grupo estudiado, y cómo éstas, inevitablemente, deben tenerse en cuenta a la hora de analizar cualquier investigación cualitativa.

"Lunes 10. Por la mañana terminé la carta para E.R.M. Revisé mis papeles y notas sobre la kayasa, y establecí una lista de problemas. Me senté con unos pocos nativos, algunos de los cuales eran de Louya y Bwadela, y hablé con ellos de la kayasa, y sobre la ida a Okayaulo. Pero su información fue vaga, y hablaban sin concentración, simplemente para 'comerme la moral'. Por la tarde nos pusimos a hablar de nuevo (no recuerdo de qué). Me puse a leer vorazmente *Wheels of Anarchy* (una novela de Max Pemberton), y sentí una aversión creciente hacia estos nativos" (Malinowski, 1989:155).

La aparición de los diarios de Malinowski es un acontecimiento que nos permite reflexionar también sobre la historia de una disciplina, sobre cómo la aparición de un texto no

realizado para su publicación puede variar su interpretación, y cómo dicha historia es algo que se va haciendo, no algo terminado ya en el pasado, sino sujeto a infinitas posibles reinterpretaciones, como sucede con la crítica literaria (Stocking, 1992).

Una de las principales consecuencias de esta observación del observador es la crisis de la autoridad antropológica, y el cuestionamiento de la creencia en un investigador separado de convenciones morales o de interpretaciones³⁴. Un buen ejemplo de esta crítica a la autoridad del etnógrafo la constituye el estudio que Renato Rosaldo realiza de la monografía de Evans-Pritchard sobre los *Nuer* (Rosaldo, 1991:137-150) y la crítica al clásico argumento de autoridad etnográfica “yo estuve allí, y yo vencí las dificultades que se me presentaron para poder escribir esta monografía”. Evans-Prichard escribe en su libro sobre los *Nuer*:

“Yo, al contrario que los lectores, conozco a los Nuer. Y por ello puedo juzgar mi trabajo más severamente que los lectores. Puedo, por ello, decir que si este libro

³⁴ Si bien también para la antropología tradicional la antropología era interpretación, esta interpretación era desde el punto de vista del observado, la cual se suponía fielmente transmitida por el antropólogo. Ahora, sin embargo, la interpretación es interpretación del observador mismo, de su mundo, de su cultura.

revela ciertas insuficiencias no dejarán tales de espantarme . Un hombre puede juzgar su trabajo en la lucha con los obstáculos que en el curso del mismo se le presenten y que tenga que superar endureciéndolo. Más aún, tomando lo dicho como un standard, no me avergüenzo de los resultados" (Evans-Pritchard, citado en Rosaldo, 1991:140).

Para Rosaldo, textos como éste muestran hasta qué punto el antropólogo tradicional se creía con capacidades de discernimiento y de superioridad sobre los grupo estudiados, capacidades que, en última instancia, solamente él mismo podría cuestionar.

El estudio de la relación entre los observadores y los observados puede resultar de gran ayuda a la hora de leer etnografía escolar, así como a la hora de interpretar los modelos existentes en la creación de programas educativos y la forma de resolver problemas, como luego veremos. Además, el descubrimiento de las técnicas retóricas utilizadas en las investigaciones etnográficas, no refleja sino la conciencia de que la propia biografía del investigador se encuentra dentro de su obra.

La utilización de las biografías en el ámbito educativo, pueden ser también de gran ayuda a la hora de explicar las

distintas modas didácticas a partir, no sólo de criterios científicos, sino también de criterios biográficos de los propios maestros³⁵.

3.5- El surgimiento de nuevos temas en la antropología postmoderna.

En la ciencia antropológica en general, se ha producido en las últimas décadas un giro en la delimitación de objetos de estudio. Del tradicional estudio de civilizaciones remotas y exóticas de la antropología tradicional, se ha pasado al estudio antropológico de nuestra propia cultura y de temas relacionados con problemas propios de la cultura occidental: la cibernética³⁶, la antropología visual, las relaciones con las subculturas de "aquí", etc.

Este surgimiento de nuevos temas puede proporcionar a los

³⁵ El estudio de la importancia que pudieran tener la narración biográfica para la educación, no sólo se reduce a servir de explicación de los diversos talentos educativos, sino que también se está investigando su validez como base sobre la que apoyar discursos significativos para los agentes del proceso educativo (ver más en Gil Cantero, 1997), por ejemplo, para conformar una pedagogía crítica que en base a la utilización de narraciones autobiográficas pueda explicar la complejidad de procesos que intervienen en la creación de identidades (Zuss, 1997, Berlak, 1996).

También el estudio de la biografía del educador tiene importancia en relación con la investigación en sociología de la educación y con el giro postmoderno dentro de la corriente denominada interaccionismo simbólico (Woods, 1998:27, 99-118, 101-103).

³⁶ Existe, por ejemplo, una revista de ciberantropología que circula por Internet.

educadores la oportunidad de tener una conciencia más clara de la posible aplicación del trabajo que están realizando los antropólogos a la realidad educativa de cada día, al ofrecernos estudios etnográficos de fenómenos culturales que nos son cercanos, y no centrarse sólo en culturas primitivas y lejanas.

Esta gran ampliación del campo antropológico puede, por otra parte, relacionarse con la tendencia hacia lo que Gardner ha llamado una nueva ciencia de la mente (Gardner, 1988), que podría llegar a unificar los esfuerzos de todas las ciencias basadas en el conocimiento humano y de lo humano, como la lingüística, la antropología, la psicología cognitiva, la neurociencia, la inteligencia artificial y la filosofía. En opinión de Gardner, esta tendencia a la unión en una gran ciencia cognitiva es fácil de observar en el creciente interés que especialistas de distintos campos ponen en los desarrollos que se producen en campos tradicionalmente bien diferenciados, lo que no deja de ser normal habida cuenta de que todas las disciplinas antes citadas se preocupan básicamente por los mismos problemas: *¿cómo categoriza el hombre el mundo para poder normativizar sobre él?*.

En los últimos años, la aparición de la ciencia computacional

ha supuesto además una revolución para todo este campo de lo humano, y ha abierto una nueva e interesantísima vía para la antropología en dos sentidos principales. Primero al preguntarse cuáles son las diferencias entre el modo de operar de una computadora y los de la mente humana. Esta pregunta, y las experiencias y debates que están teniendo lugar en torno a ella, resultan de enorme importancia para determinar la compleja racionalidad del pensamiento humano, teniendo una clarísima incidencia en la educación, debido a la considerable tradición que posee ya el estudio de los procesos cognitivos en la elaboración de programas educativos.

La segunda vía resulta aún más interesante, si cabe, para la antropología, así como en el contexto de nuestra Tesis. Esta segunda vía viene marcada por el estudio de la incidencia de lo que se ha venido en llamar “civilización cibernética” en el modo de percibir, categorizar, pensar y “crear” la propia identidad. Esta forma de civilización supone una gran revolución y una oportunidad de buscar espacios más abiertos de conocimiento y discusión, pero también nuevos espacios de dominación. Quizás esta nueva situación exija repensar conceptos como el de cultura, que siempre ha estado ligado a un espacio geográfico o étnico, y su oposición

al concepto de naturaleza. Y quizás la cibercultura acabe con la "diferencia", al menos tal y como la pensamos ahora. Todas estas preguntas están articuladas en lo que se denomina en el ámbito norteamericano "antropología visual" (Escobar, 1994), a la cual dedicaremos más tarde un apartado específico.

3.6- Crítica a la antropología postmoderna.

La primera gran crítica que se hace a la antropología postmoderna, es que la antropología no puede renunciar, si aspira a un conocimiento científico, a unas reglas epistemológicas, ni a los conocimientos que históricamente ha conseguido, para situarse entre la novela, el libro de viajes y la autobiografía:

"Pero si pierde su humanismo y su dimensión científica, ¿en qué se convierte la antropología? ¿En una técnica de manipulación y explotación de masas? Cuando la antropología se niega a afrontar los ídolos del momento, deja de ser antropología y se convierte en un juguete más o menos entretenido en manos del poder" (Llobera, 1990:20).

A esta crítica de Llobera se podría responder ¿acaso alguna

vez fue diferente?. No tenemos más que mirar la historia de la antropología para ver cómo en los momentos más científicistas, en los que dominaba el evolucionismo, la antropología era un importante apoyo al sistema esclavista y racista norteamericano (Harris, 1993:69-92).

Una de las principales causas que, según Llobera, ha llevado a la antropología a este nuevo estado de cosas es la escuela simbólica o dialógica iniciada con Clifford Geertz, que identifica antropología con etnografía, esto es, la ciencia con el método, negando tanto la posibilidad de hacer teoría como parte de la historia de la disciplina. Para Geertz, la disciplina sólo avanza por un refinamiento del debate, una mejora de los conceptos fruto de las descripciones que el autor etnográfico realiza. Esta nueva perspectiva tiene, como hemos visto, la consecuencia de que el objeto de la disciplina se desplaza del estudio del otro, al estudio del encuentro entre el antropólogo y el otro. En el fondo, esto no es sino una especie de romanticismo político y una manera “científica” que el etnógrafo tiene de mitigar el sentimiento de culpa por tantos siglos de explotación y colonialismo, pero en realidad esta situación es claramente narcisista y el otro se sigue utilizando como “pretexto”:

“A pesar de su pretendida comprensión del Otro y de sus *mea culpa*, la mayoría de los etnógrafos dialógicos continúan predicando desde Harvard, Yale, Princeton o Berkeley, disfrutan de prestigio internacional y tienen acceso a recursos financieros inimaginables en nuestros países latinos”(Llobera, 1990:.50).

Pero Llobera matiza un poco sus críticas al añadir que no es que crea que este tipo de antropología no sea interesante, sino que no debe ser la parte central de la disciplina, ya que este lugar debe ser ocupado no por la descripción de la experiencia cultural que significa el encuentro con los nativos, sino por la capacidad para explicar dicha cultura (Llobera, 1990:38-52). Ahora bien, ¿desde dónde ofrecer esa explicación?, ¿desde fuera de cualquier cultura?. Ese es para los postmodernos el verdadero problema, el cual desvía el objeto de la antropología de la explicación de lo que los otros son al intento por entendernos con ellos (Geertz, 1992a:27).

Lo más interesante que podemos obtener de la antropología postmoderna es una especie de equilibrio a la hora de explicar el comportamiento cultural. Este equilibrio es fruto de un “cierto” relativismo epistemológico frente a la posición antirrelativista,

clásica de la modernidad ilustrada, pero que no cae en lo que Rorty llama anti-etnocentrismo (Rorty, 1996), esto es, la pretensión, también criticada por Llobera, de demonizar a la civilización occidental, sea lo que sea lo que esto signifique, y de hacerla culpable de todos los males que afectan a la humanidad. Se trata, más bien, de estar siempre alerta frente a los debates de moda que rigen el conocimiento sobre el ser humano, de estudiar los intereses que los guían, de describir las posiciones en último término "elegidas" e indemostrables que los sustentan. No se pretende tanto negar la posibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo o cuasidivino, como pretenden hacer algunos postmodernos más radicales, más que nada porque lo más posible es que, siguiendo en esto a Rorty, la propia pregunta no merezca la pena, sino que parece más interesante reflexionar por la relación que ese conocimiento, revestido del argumento de científico, que existe del "otro", tiene con formas de transmisión de cosmovisiones de dominación³⁷. Por ejemplo, en el caso de la educación intercultural nos deberemos preguntar, en primer lugar, hasta qué punto la utilización del propio concepto de diferencia cultural puede contribuir al encasillamiento y a la creación de diferencias

³⁷ En este aspecto resulta interesante el libro de Edward W. Said *Cultura e imperialismo* (Said, 1996) en el que se estudia de manera precisa la literatura de la época colonial como un ejemplo del poder de las ideas concebidas en el interior de las sociedades imperialistas, ideas que no eran ajenas a los convencionalismos que sustentaban las ciencias de la época.

inexistentes o no tan importantes, en lugar de producir el efecto deseado de mayor tolerancia, lo que nos llevaría a cuestionarlo como una construcción educativamente relevante. Este interrogante constituye uno de los ejes principales en torno al cual girarán los siguientes desarrollos de nuestra Tesis.

CAPÍTULO 3: LA CULTURA COMO PROBLEMA ANTROPOLÓGICO EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1- La educación intercultural.¹

Hemos visto hasta ahora qué es la postmodernidad y cómo ha influido en un campo de investigación cualitativa interesante para la educación como es la antropología. Además, hemos visto que la antropología tiene también una historia en el mundo educativo. Ahora vamos a ir situándonos en el problema al que queremos acercarnos desde este campo y que denominamos interculturalismo.

Contrariamente a lo que podría parecer, en un mundo con una economía cada día mas globalizada, los conflictos y diferencias entre pueblos y formas de ver la vida no son cada vez más estrechas, sino todo lo contrario, parecen cada día más amplias. Existen numerosos ejemplos de ello a lo largo de todo el mundo: Quebec, Bosnia, Oriente Medio, La antigua Unión Soviética. Incluso no hace falta irse tan lejos para ver que los

¹ En la actualidad se suelen utilizar dos términos a la hora de hablar de este tipo de educación: unas veces se habla de educación intercultural y otras de educación multicultural. Aunque existen autores que han intentado establecer algún tipo de diferencia entre, multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad (Flecha, 1994:69-73), o entre multiculturalismo e interculturalismo (Elósegui, 1997:24-25), de hecho, los términos suelen utilizarse indistintamente (Quintana Cabanas, 1992:73), y aunque, por influencia norteamericana, se prefiere últimamente la utilización del término multiculturalismo, aquí emplearemos normalmente el de interculturalismo, por resultar en principio más pedagógico al hacer referencia a un contacto entre culturas más que a una yuxtaposición de las mismas (Ortega, 1991:7).

fenómenos nacionalistas abundan. Todo este movimiento que parece contrario a la universalidad de la razón y al cosmopolitismo romántico propio de la modernidad, no viene más que a demostrar que las cosas son siempre mucho mas complejas de lo que parecen, y que estos movimientos tampoco se pueden considerar como simples efectos de un provincialismo racista, sino mas bien como problemas ligados al conocimiento, la representación, el poder... la cultura. Es necesario cierta actitud antropológica para descubrir qué es lo que está pasando (Debrey, 1994:13). Necesidad de la antropología que es tanto más imprescindible para quienes nos dedicamos a la educación a fin de ser conscientes de a quién estamos educando, y para qué estamos educando, en un mundo de pluralismo cultural, donde coexisten a la vez muchas formas de decirnos lo que somos: hombres o mujeres, payos o gitanos, blancos o negros, religiosos o ateos..., o muchas de estas cosas a la vez.

Esta actitud antropológica a la que nos referimos significa, en pocas palabras, buscar los significados culturales que trascienden a las actuaciones concretas; desvelar, por ejemplo, qué modelos de representación de lo que es o debe ser el hombre, de lo que es o debe ser una nación, la justicia, etc., se transmiten a través del

cine, la televisión las novelas, la ciencia².

1.1- El problema intercultural: cultura contra individuo.

La primera aproximación al debate intercultural debe ser, sin embargo, más bien filosófica, estudiando el tipo de valores y de ser humano que se requieren para poder considerar positiva la defensa de una educación intercultural y hasta que punto podemos apostar por ella. Esta forma de afrontar el problema intercultural gira, en último término, en torno al problema de la relación individuo-cultura.

El interculturalismo, en su visión más radical, parte de una definición básicamente cultural del ser humano: el individuo está inserto en la cultura, incluso configurado por ella; no sólo no puede existir fuera de ésta sino que su libertad e individualidad no van más allá, fuera de los márgenes que impone esta cultura. La

² Se podría decir que la ciencia positivista ha sido uno de los mejores instrumentos que la cultura dominante ha tenido para transmitir una visión del mundo universal e indudable. Por lo que según los interculturalistas postmodernos la ciencia actual debe ser tratada como un mito que debe ser reconstruido para permitir una visión del mundo plural. En este sentido son varios los trabajos que abogan por una nueva visión de la ciencia más intercultural mediante, por ejemplo, la transmisión de la misma como un tipo de conocimiento también provisional y problemático, no acabado y eterno (Brickhouse, Stanley. 1994, Loving, 1995). Numerosos artículos aparecidos en la revista *Science Education* durante los años 1994 y 1995 inciden también en esta idea. Hay incluso intentos de enseñar materias científicas, como las matemáticas, tomándose en serio el desafío intercultural (D'Ambrosio, 1995 y López Mojarro, 1997).

libertad no puede definirse por tanto como libre albedrío ciego, sino más bien como la posibilidad de desarrollo dentro de unas redes simbólicas determinadas (cultura). Esta visión no es compartida por las ideologías liberales que sostienen la existencia de un elemento individual que de alguna manera escapa a esa realidad cultural en la que se encuentra el ser humano, si bien, por supuesto, no niegan la importancia de ésta.

Siguiendo con este esquema, podemos considerar, tal como ha notado Tamir, dos escenarios diferentes en los que situar los problemas interculturales (Tamir, 1995). Podemos hablar de los problemas que existen entre distintos tipos de culturas liberales (culturas que básicamente defienden la libertad individual). Un clásico ejemplo de este "interculturalismo tenue" (*thin interculturalism*) es el que se produce en Canadá entre las comunidades de habla francesa y de habla inglesa. O bien podemos encontrarnos con otro tipo de problemas de más difícil solución, que se producen en entornos de "interculturalismo denso" (*thick interculturalism*) donde conviven culturas liberales y no liberales.

Según Tamir, desde el liberalismo existirían dos maneras

concretas de enfrentarse a este último tipo de interculturalismo. Desde el punto de vista del “liberalismo basado en la autonomía”, la cultura liberal tendría derecho e incluso el deber de educar a estas otras culturas en los valores del liberalismo, ya que para este tipo de liberalismo toda costumbre que no permita la plena libertad de los individuos es perversa.

Radicalizando su mensaje, podríamos considerar a David Miller como un típico representante de este tipo de liberalismo para el que la cultura debe someterse a los valores del ciudadano democrático (Mendus, 1995).

Si nos enfrentamos a este problema desde otra concepción liberal que Tamir denomina “liberalismo basado en el derecho”³ (Tamir, 1995), podríamos aceptar un interculturalismo del tipo “denso”, siempre que se cumpliesen unos mínimos. Cabría considerar a Charles Taylor (Taylor, 1993) como representante de esta posición, en tanto que para él es necesario el reconocimiento de toda cultura y su posible valor para poder iniciar la construcción

³ La distinción entre liberalismo basado en la autonomía y liberalismo basado en el derecho, la toma Tamir de Rawls -para estudiar la posición de Rawls ver, por ejemplo, (Rawls, 1998). Podemos encontrar una interesante discusión de la posición de Rawls en (Kymilcka, 1996:211-237). Kymilcka critica la polarización de este debate entre dar prioridad a la tolerancia o a la autonomía defendiendo la necesaria compaginación de ambos valores.

del verdadero ciudadano. La postura de Taylor intenta situarse en un punto equidistante del relativismo y del etnocentrismo cultural.

Pero, a nuestro juicio, al liberalismo siempre le resultará difícil la aceptación de cualquier tipo de interculturalismo más crítico, porque uno de los principios básicos del interculturalismo crítico, es, como luego desarrollaremos, la aceptación del desafío postmoderno, planteado por autores como Foucault y que aquí podemos resumir brevemente como la creencia de que el individuo se apropia de la realidad a través de la cultura, de manera que todo conocimiento es construido cultural y políticamente, toda vez que no es el individuo el que se apropia de la realidad directamente (Feimberg, 1995). El liberalismo podría fácilmente aceptar que tengamos que aprender otras culturas o que otras culturas nos puedan enseñar algo, pero no que todo nuestro conocimiento esté culturalmente construido. Esto es, podría aceptar un "interculturalismo tradicional" del tipo que propone Banks (Banks, 1988), pero no un interculturalismo crítico del tipo que propone Cameron McCarthy (McCarthy y otros, 1995).

Puede existir, sin embargo, la posibilidad de defender un tipo de interculturalismo radical sin necesidad de aceptar las premisas

liberales de que aprendemos la realidad directamente, y a la vez sin caer en un relativismo absoluto y simplista. Para ello, podríamos partir de la definición de interculturalismo que propone Alain Touraine:

“El interculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación” (Touraine, 1995:16).

Esta forma de plantear el interculturalismo reconoce la culturalidad del individuo cuando habla de “diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación” y, a la vez, parece imponer la necesidad de que éstas no sean excluyentes al abogar por el intercambio. Al consignar esta exigencia de compatibilidad estamos evitando defender, bajo el lema del interculturalismo, posiciones intransigentes y en el fondo totalmente antiinterculturales, basadas en el argumento relativista de “son posiciones culturales y, por lo tanto, no podemos juzgarlas con nuestros parámetros etnocéntricos”. Este tipo de posiciones aparentemente relativistas, sólo persiguen la construcción de espacios homogéneos, negando las contradicciones que toda cultura lleva dentro. Siguiendo a

Touraine, la pluralidad cultural no descansa en la diferencia *per se*, sino en el diálogo.

“El pluralismo cultural no descansa en la diferencia sino en el diálogo de las culturas y en el reconocimiento por parte de cada una de ellas de su parentesco con las otras, puesto que cada cultura es el esfuerzo de universalización de una experiencia particular; lo que debería evitar llamar cultura a lo que no lo es y sólo pretende la salvaguarda de una sociedad o la construcción de un poder político en nombre de la cultura a la que está asociado”. (Touraine, 1995:21)

La idea del diálogo⁴ como base será fundamental para la educación intercultural, así como la redefinición del concepto de cultura que ya hemos visto y sobre la que profundizaremos más adelante.

Una vez contextualizado el profundo problema existente entre el liberalismo y el culturalismo, podemos ahora dedicarnos a

⁴ Ciertamente la idea del diálogo o es una necesidad natural del ser humano o es una solución puramente cultural, con lo que retornamos al debate de si existe en el ser humano algún imperativo ético transcultural. En este trabajo ya nos hemos inclinado por la imposibilidad de resolver el dilema de manera racional positiva, pero, precisamente por ello, también hemos defendido la necesidad de tomar partido por el diálogo como medio para luchar contra los imperialismos culturales, o mejor dicho, sociales. La opción por el diálogo no es solamente una opción personal, sino que se enmarca en toda una tradición de pensamiento que ha configurado, en palabras de Rorty, las democracias del Atlántico norte.

ofrecer algunos apuntes acerca de la historia de la educación intercultural entendida como la historia de la construcción y reconstrucción de ambos conceptos, individuo y cultura, dentro del campo de lo pedagógico.

1.2- Breve historia de la educación intercultural.

La educación intercultural se desarrollo primeramente en los Estados Unidos y Canadá⁵. En los EE.UU esta respuesta educativa nació como consecuencia del fracaso de los programas de educación compensatoria que las administraciones de Kennedy y Johnson diseñaron para las minorías en los años 60. Es, pues, el producto de una particular relación entre el estado, las minorías raciales, y la política educativa del país. Las minorías denuncian que el currículo y la política educativa fomentan la desigualdad racial, discriminan las identidades culturales minoritarias y dirigen la distribución del poder dentro de esas mismas instituciones (McCarthy, 1995b:21).

⁵ Dentro de estos países las tradiciones interculturalistas también tienen sus diferencias, ya que en Estados Unidos el movimiento estuvo ligado sobre todo a las reivindicaciones de las minorías negras (McCarthy, 1995b), mientras que en Canadá el interculturalismo se encuentra más ligado a los movimientos en favor de los aborígenes (Poonwassie, 1995a y Young, 1995).

Hasta la irrupción de la educación intercultural, la educación americana y canadiense había estado regida por el *anglo-conformity* que no se preocupaba por integrar las experiencias de las minorías en el currículo, sino que éste se limitaba a recoger las expectativas de la población anglosajona dominante, forzando a los demás a adecuarse a estos valores. Este modelo de educación aún es defendido desde movimientos neoconservadores. El siguiente modelo educativo, ya sí intercultural, que sustituyó, al menos teóricamente al *anglo-conformity*, era el denominado *melting pot* que partía de la obra de Israel Zagwill de 1908 cuyas ideas serían recogidas por H. Kallen, R. Bourne, y J. Drachsler en los años 20. Se apoyaba en la creencia de que el aporte democrático de todas las culturas en plano de igualdad daría lugar a una cultura nueva y diferente que recogiera lo mejor de todas. Esta idea se resumía en la metáfora del *salad bowl* (Banks, 1988:5), posteriormente se impondría la expresión *melting pot*. Bajo este prisma, cada cultura cumpliría un papel determinado en el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, esta propuesta, un tanto romántica, no tenía ninguna visión crítica y no contaba con las desigualdades con las que partían algunas de las culturas que conformaban el *melting*. Al no intentar corregir estas desigualdades, se llegaba a un resultado similar al *anglo-conformity*, dando lugar a un solo producto que

subsumía todas las diferencias bajo los valores, la lengua y la estructura de la sociedad anglosajona. El modelo auténticamente intercultural parte de la idea de que la diferencia es un elemento positivo y enriquecedor, que debe ser potenciado para no subsumir a todos en una única y monolítica cultura. Es a partir de los setenta cuando se toma una mayor conciencia del valor que la diferencia puede tener dentro de una educación que se dice “democrática” y comienzan a surgir modelos más críticos.

La evolución del interculturalismo en Europa⁶ y en España tiene sus diferencias con respecto a los Estados Unidos, e incluso entre los diferentes países europeos entre sí. Así, por ejemplo, en Francia el modelo de interculturalismo responde a una realidad muy enraizada en el país galo (Juliano, 1993:41-42) (Debeauvais, 1992:35-41). La tradicional concepción de la escuela como una institución laica que tenía como misión acabar con los particularismos sociales y valorativos y formar “ciudadanos” con los valores de la sociedad de la revolución, era un modelo claramente unificador asimilador y, cuando menos, aparentemente incompatible con el interculturalismo. Sin embargo, la escuela

⁶ Para estudiar los inicios de la educación intercultural en Europa ver: (Buj, 1991). En este escrito se resumen las relaciones del Consejo de Europa con la educación intercultural a través de las actividades y proyectos organizados por este organismo.

francesa también ha promovido tímidamente una educación intercultural, y durante los años 70 reconocía el derecho a la diferencia en las escuelas promoviendo la comprensión y aprecio de las culturas inmigrantes por parte de los franceses. A partir de los años 80, los acontecimientos violentos, los brotes de racismo provocados por el desempleo y la radicalización de la cuestión musulmana en una escuela cuyo ideal es el carácter laico, han producido una vuelta a la integración como objetivo principal, citando a Debeauvais;

“Estas medidas y estos cambios en el ‘espíritu del tiempo’ no son solamente atribuibles a una vuelta al universalismo unificador de una Francia centralizadora, sino más bien a un sentimiento de inquietud (más subjetiva y pasional que racional) por la amenaza a la identidad nacional y sociocultural” (Debeauvais, 1993:39).

Por último, en lo que se refiere a España (Grañeras; Murillo; Sagalerva y Vázquez, 1995:199-216), el interculturalismo tiene una historia muy corta, que sólo cuenta una década de vida, aunque podríamos encontrar investigaciones más antiguas llevadas a cabo por colectivos y asociaciones con relación a la minoría gitana.

Hasta 1992 la investigación realizada en educación intercultural en nuestro país puede clasificarse como anecdótica. A partir de esta fecha, el número de investigaciones se multiplica. Entre otros factores, repercute en este nuevo interés el hecho de que la educación intercultural pase a ser considerada como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de proyectos de Investigación Educativa convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Grañeras, Murillo, Sagalerva, Vázquez, 1995:200).

Las investigaciones que se han llevado acabo desde entonces en nuestro país, se han concentrado sobre todo en el colectivo gitano y, últimamente, en los emigrantes extranjeros, principalmente magrebíes.

Resulta un dato interesante a la hora de hablar de investigación en educación intercultural en España el escaso número de trabajos que se dedican a proponer una visión crítica de la situación diferencial dentro del mismo territorio nacional. Parece como si quisiera evitarse un debate sobre las peculiaridades culturales dentro del estado, y sobre el

significado, muchas veces problemático del concepto de identidad cultural. Creemos que uno de los intentos más serios de afrontar este problema, al menos en el contexto vasco, se ha hecho desde el ensayo *El bucle melancólico*, de Jon Juaristi⁷ (Juaristi, 1998).

2- Tipos de educación intercultural.

El interculturalismo es como hemos podido ver, un asunto complejo ligado a la propia condición postmoderna, (Goldberg, 1994a) que es de por sí compleja. De aquí que sus implicaciones filosóficas y pedagógicas sean muchas, y que lo que llamamos interculturalismo tenga a menudo muchas caras.

Actualmente existen muchas tendencias, que vamos a intentar delimitar por el interés y la relevancia que la adopción de las diversas posturas tiene como reflejo de la diversidad de concepciones sobre lo que significa el ser del hombre. La clasificación responde al contexto norteamericano pero los tipos de

⁷ La crítica a los nacionalismos no son exclusivos de nuestro país, ni siquiera de nuestra tradición europea. El autor palestino Edward Said es también un claro exponente de oposición a los nacionalismos (Said, 1998).

educación intercultural⁸ que se presentan también pueden detectarse en otros contextos. Además, la influencia que la educación intercultural norteamericana está teniendo para la tradición europea, y española en concreto, la hace una clasificación válida. La división realizada seguirá a diversos autores (McCarthy, 1991, 1993 y 1995b, Grant, y Sleeter, 1988⁹ Banks, 1988). La división de Banks es la más antigua de las que vamos a tratar, ya que la primera edición de su libro es de 1981. Distingue tres niveles en una evolución que va desde los *Multiethnic Studies Courses* a la *intercultural education*. Cameron McCarthy distingue también tres niveles, que no coinciden con los de Banks. Por su parte, Grant y Sleeter realizan una clasificación más minuciosa estudiando cinco tipos de educación intercultural. Nosotros, basándonos en estas clasificaciones, vamos a distinguir seis perspectivas.

2.1- Educación para compensar las deficiencias culturales.

Incluimos aquí este tipo de educación ya que, aun cuando no

⁸ Estos tipos que vamos a describir no son sólo formas de entenderla, sino también de llevar a la práctica la educación intercultural.

⁹La clasificación seguida por Grant y Sleeter también podemos encontrarla en (Sleeter, 1992c) y (Sleeter, 1993b).

puede considerarse educación intercultural en sentido estricto, Grant y Sleeter lo incluyen en su clasificación casi como un precedente de la misma. En un principio, la diferencia cultural vino a considerarse una limitación a superar en la carrera escolar, ya que los alumnos pertenecientes a minorías obtenían (y obtienen) un peor rendimiento académico. La escuela, desde esta perspectiva, no debe cuestionarse los contenidos del currículo, sino simplemente intentar hacer la educación más amena y comprensible a todos los alumnos para mejorar así su rendimiento. Este concepto de educación intercultural está muy cercano al de educación compensatoria. Siguiendo a los autores mencionados existen dos indicadores que distinguen los planes que favorecen este tipo de educación. El primero es que los cambios que se promueven sólo afectan a los miembros de un grupo particular, marginados, estudiantes con una lengua diferente, inmigrantes, pero no implica cambios en el grupo dominante. El segundo indicador es el apoyo acrítico a los conocimientos y discurso dominantes (Grant, y Sleeter, 1988: 35-72). Esta manera de comprender la educación intercultural no reconoce el potencial valor de diferentes culturas como un posible instrumento crítico de la cultura que domina, al considerar implícita o explícitamente que éstas resultan inferiores.

2.2- Educación intercultural como entendimiento humano.

Este modelo de educación intercultural (Grant y Sleeter, 1988: 75-102) parte de la creencia de que los problemas interraciales son problemas de falta de entendimiento y de comunicación entre las diferentes culturas. Los defensores de este tipo de educación propugnan en consecuencia la inclusión en el currículo de lecciones que enseñen a descubrir tanto los estereotipos que nos separan y encasillan, como las diferencias individuales y las contribuciones a la sociedad de diferentes grupos. Este tipo de educación es el equivalente a los modelos de "entendimiento cultural" descritos por McCarthy (McCarthy, 1991:304-307, McCarthy, 1995b:25-29). Para este autor, este modo de entender la educación intercultural parte de los siguientes supuestos ideológicos: 1-) la creencia en que la diversidad cultural es un elemento positivo, 2-) que todos los grupos han tenido diferentes maneras de contribuir al progreso de la sociedad, 3-) que el sistema de educación tradicional no ha tenido suficientemente en cuenta el hecho de la diferencia, y 4-) que la escuela debe reforzar el respeto y el aprecio por las diferentes culturas. No cabe duda de que este modelo lucha principalmente

por acabar con algunas conductas negativas como el racismo y los prejuicios en general, pero no suele obtener muy buenos resultados por la consideración simplista que suele hacer de los diferentes grupos al tratarlos como entidades monolíticas, sin analizar sus contradicciones internas, creando así nuevos estereotipos cuando pretendía negarlos. Mantiene así mismo una postura acrítica frente a la ideología dominante (McCarthy, 1991:307).

2.3- Estudios para el conocimiento de una cultura.

Este modelo de educación intercultural busca aumentar la conciencia de un grupo cultural concreto realizando estudios monográficos sobre su historia, literatura, ciencia, etc. Grant y Sleeter llaman a este modelo *Sigle-Group Studies* (Grant, y Sleeter, 1988:105-134) y Banks *Multiethnic Studies Courses* (Banks, 1988). Este tipo de estudios tuvieron su origen en USA durante los años 60 y 70 como alternativa al currículo principal de las universidades o de la escuela, basado casi exclusivamente en las conquistas de “varones europeos blancos muertos”.

2.4- Competencia cultural.

Bajo este epígrafe recogemos las teorías más clásicas del interculturalismo americano de Banks (Banks, 1988), el modelo *Intercultural* de Grant y Sleeter (Grant, y Sleeter, 1988:137-173) y el modelo de *Cultural Competence* de McCarthy (McCarthy, 1991:307-310 y 1995b: 29-32).

Este tipo de educación intercultural no se conforma, como los anteriores, con añadir algunas actividades curriculares, sino que pretende la reconstrucción del sistema educativo, situando la diversidad cultural y el pluralismo como centros del mismo. Dentro de esta diversidad no se considera sólo la diversidad racial, sino también el género, la clase social, las discapacidades... (Grant, y Sleeter, 1988:137) (Banks, 1988). Así, por ejemplo, en este modelo, los programas de multilingüismo resultan obligatorios para todos los alumnos, no sólo para los pertenecientes a minorías étnicas. Algunos de los supuestos que lo sustentan son: a) un rechazo de las ideologías asimilacionistas o pseudointerculturales como el *melting pot*; b) la creencia de que a través de los programas de bilingüismo o biculturales se puede garantizar la supervivencia de los lenguajes y culturas minoritarias, lo que constituye el principal objetivo de estos programas. (McCarthy, 1991:308-309).

La crítica más importante que suele recibir este tipo de programas se refiere a la contradicción que supone, por un lado, el énfasis en la competencia cultural, como un grupo de estrategias curriculares que parecen desafiar los valores de la ideología dominante mediante la importancia concedida al lenguaje y la cultura de la minoría, y, por otra parte, el objetivo de tender puentes desde la cultura minoritaria hacia la cultura dominante, presentando la identidad cultural como un abanico de elementos a escoger dentro de un mercado de diversidad cultural, lo cual privilegia inconscientemente la movilidad individual por encima de la identidad colectiva (McCarthy, 1991:309-310, McCarthy, 1995b:31-32).

2.5- La educación intercultural como factor de reconstrucción social.

Bajo este epígrafe recogemos lo que tanto Grant y Sleeter como McCarthy denominan *Cultural Emancipation and Social Reconstruction* (Grant, y Sleeter, 1988:175-213; 1992c: 7-8, McCarthy , 1991:310-312 McCarthy, 1995b: 32-35).

Este modelo está construido sobre los anteriores,

especialmente sobre el tercero y cuarto. Tiene como finalidad principal luchar contra la discriminación y opresión de las minorías mediante una educación intercultural. Además implican al profesorado como transmisor de prejuicios raciales y, por lo tanto, responsable del menor rendimiento de los alumnos pertenecientes a minorías (Sleeter, 1993a). Las principales ideas que subyacen a este tipo de educación intercultural son (McCarthy, 1995b:33): 1-) existe una distancia fundamental entre el currículo escolar y la vida y cultura de los jóvenes pertenecientes a una minoría cultural; 2-) esta distancia existe porque la escuela tradicionalmente ha privilegiado las experiencias de los jóvenes de clase media; 3-) la escuela puede jugar un papel crítico en la producción de diferencias entre jóvenes procedentes de diversas culturas, o mejor dicho en la forma de entender y considerar esas diferencias; 4-) los educadores deben ayudar a luchar contra los modelos de desigualdad, embarcándose en una educación intercultural que reforme el currículo y provea de una igualdad de oportunidades para el éxito a los estudiantes minoritarios.

La principal crítica que recibe este tipo de educación por parte de los autores más radicales, como el propio Cameron McCarthy, es su desmesurado optimismo en que cambiando el

currículo se podrá cambiar la sociedad.

“La asunción de que la consecución de unos mejores logros educativos a través de un currículo más sensible producirá una necesaria conversión dentro de los trabajos para jóvenes negros y minoritarios, es frustrante por la existencia de practicas raciales dentro del mismo mercado de trabajo. Troyna (1984) y Blackburn y Mann (1979), en sus incisivos análisis del mercado de trabajo británico, desacreditan el mito de que existe una necesidad, un ‘vínculo estrecho’, entre educación y economía. En sus investigaciones sobre la suerte de ‘instruidos’ jóvenes blancos y negros en el mercado de trabajo, Troyna (1984) concluye que las conexiones raciales y sociales, más que las calificaciones educativas, ‘determinaban’ *per se* el fenómeno de mejores oportunidades en el trabajo de los jóvenes blancos aun cuando los jóvenes negros tuvieran mejores calificaciones que sus compañeros blancos.” (McCarthy, 1995b:34).

Para McCarthy, un cambio curricular no es la panacea para lograr una auténtica sociedad intercultural; de hecho la escuela por sí misma no puede hacer gran cosa como se desprende del texto que acabamos de citar.

2.6- Interculturalismo crítico.

El interculturalismo crítico podría ser definido como:

“Una radical definición del conocimiento escolar desde las heterogéneas perspectivas e identidades de los grupos desaventajados, un proceso que va más allá del lenguaje de la inclusividad y enfatiza la relacionalidad y multivocidad como fuerza intelectual central en la producción del conocimiento.” (McCarthy, 1993:290).

La postura del interculturalismo crítico viene expresada, con matices según los autores, por las posiciones más radicales del movimiento de la interculturalidad (McCarthy, 1995b, 1994, McCarthy, y Crichlow, 1993; Chicago *Cultural Studies* Group, 1994 y McLaren, 1994...). Como característica más común podemos destacar la desconfianza en que el sistema educativo pueda corregir, por sí sólo, las desigualdades e injusticias creadas por el sistema económico capitalista. Además, dentro de los modelos anteriormente estudiados, todas las reformas interculturales dependen casi exclusivamente de un cambio de valores, actitudes de los actores sociales, entendidos como individuos, pero no atienden a la diferente estructura de posibilidades que define las relaciones entre grupos humanos (McCarthy, 1995b:35-36).

Algunas de las proposiciones de McCarthy con respecto a este tipo de educación intercultural crítica son (McCarthy, 1995b:37-43):

1-) Una aproximación cada vez más crítica a la construcción del conocimiento escolar y de los privilegios del eurocentrismo en el currículo. ¿Cómo? Desvelando la profunda relación que existe entre currículo, legitimación de la autoridad y desigualdad. Por ejemplo, según estos autores, la idea de conocimiento occidental o cultura occidental como cima de los grandes logros de la humanidad esconde relaciones de opresión a minorías dentro de eso que unívocamente se llama occidente. ¿Acaso se puede decir qué es occidente? (McCarthy, 1993).

2-) El interculturalismo crítico no sólo debe reclamar un contenido cultural diverso en el currículo escolar. También debe investigar críticamente las relaciones interraciales que, inconscientemente, dicho currículo ha contribuido a producir, relaciones que existen también fuera de la escuela y cuyo análisis, por tanto, no puede circunscribirse solamente al ámbito educativo, sino que debe ser estudiado a nivel global, internacional incluso.

3-) La tercera consideración hace referencia al sentido e implicaciones del concepto de raza. Ésta no debe definirse como una categoría estática o esencialista férreamente unida al concepto de cultura que provoca una definición homogénea de los grupos minoritarios y/o mayoritarios, sino que debemos tratar el término de raza de una manera dinámica que muestre las contradicciones internas que existen en todos los grupos sociales. El concepto de raza, por lo tanto, para estos autores, debe conceptuarse de manera híbrida, como una variable socialmente construida, donde se mezclan factores históricos, biológicos y sociales. La diferenciación entre los hombres que el conocimiento popular establece apoyándose en un concepto exclusivamente biologicista de raza, debe entenderse como el fruto de intereses humanos, necesidades, deseos, estrategias, posibilidades, formas de organización y formas de movilización; es una variable que además debe ser puesta en relación con otras categorías de opresión como clase y género (McCarthy, y Crichlow, 1993: Introducción y McCarthy, 1995a). Algo parecido afirma Patricia L. Marshall cuando señala que uno de los principales presupuestos erróneos en la educación intercultural proviene de una idea esencialista de cultura, que provoca la creencia en algunos

estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, de una mejor y mayor capacidad para ver y aceptar las diferencias, pero que no reconocen los elementos opresivos que existen en su misma cultura minoritaria (Marshall, 1994:24-25). En esta línea se encuentran las denuncias de bell hooks sobre la opresión ejercida por las minorías de color sobre sus mujeres (hooks, bell, 1994). También autores como el mismo McCarthy o Edward Said al enfrentarse tanto al etnocentrismo como al afrocentrismo (McCathy, 1994) (Said, 1993), están expresando una visión anti-esencialista de la cultura.¹⁰

Sin embargo, la critica del concepto de raza como un fenómeno natural e inmutable, no debe llevarnos a pensar en el mismo como una mera ilusión, un constructo ideológico utilizado para manipular, dividir y engañar y, por lo tanto, algo que debemos olvidar de nuestras prácticas o estudios sociales. Para estos autores, aunque la intención de esta idea pueda ser buena, un "olvido" semejante del concepto de raza en las prácticas sociales

¹⁰ También desde la antropología postmoderna se está criticando el concepto de raza cuando se dice que debemos tener en cuenta que el concepto de raza es 1º algo reinventado y reinterpretado por cada generación, por cada individuo. 2º En parte cada proceso de asunción de un carácter étnico distintivo, de una identidad, supone una insistencia en el pluralismo, en lo multidimensional, es la asunción de que el concepto del yo puede realizarse de diferentes formas. 3º La lucha por un sentido etnificista implica una reinención y un descubrimiento de una percepción a la vez ética y ligada al futuro (Fischer, 1991a:271-272).

nos impediría reconocer los numerosos efectos que éste ha producido en nuestro mundo, y la permanencia que tiene como parte de nuestras identidades, a pesar de los numerosos intentos científicos que se han realizado para desmontarlo, por ello, debemos más bien aplicarnos en la construcción de un concepto crítico de raza que explique las condiciones históricas de su desarrollo. (Omi y Winant, 1993).

Dentro de este modelo deberíamos introducir los paradigmas que pretenden la supresión del propio interculturalismo, al que consideran como un movimiento en última instancia conservador, y abogan por una educación anti-racista y anti-sexista. Este tipo de movimientos se ha producido sobre todo en países como Canadá y Gran Bretaña. (Young, 1995) (Kehoe, y Mansfield, 1994). Se aduce como ventaja de este tipo de educación más concreta el que delimita el "enemigo" a combatir más claramente, sin embargo reduce en exceso el problema de la diferencia, ligándolo a esquemas como el sexo, la clase social o la raza importantes a la hora de comprender como nos situamos frente al mundo, pero no exclusivos.

En resumen, para la educación intercultural crítica

necesitamos algo más que un simple modelo de relativismo cultural que añada diversidad cultural al currículo, para poder invertir la hegemonía de la cultura dominante. Una aproximación crítica requiere, además, llevar las experiencias de los grupos marginales al centro de la organización curricular, privilegiando en el currículo a los menos favorecidos.

“Una discusión o reforma en nombre del interculturalismo debe ir más allá de las normales preocupaciones sobre el contenido del currículo e incluir asuntos de representación, así como las desigual distribución de los recursos materiales y del poder fuera de las puertas de la escuela”. (McCarthy, 1994a).

Este tipo de educación presenta, en nuestra opinión, un problema fundamental. Aunque en apariencia se rechaza un criterio de cultura demasiado rígido y esencialista, en realidad sigue usándolo, ya que las contradicciones internas que presenta dentro de una determinada cultura responden a una parcelación del mismo mediante la introducción de las categorías de género y clase social. Lo que consigue con ello es seguir usando un concepto de cultura igualmente rígido aunque más dividido. Así, por ejemplo, en lugar de hablar de los negros, distingue entre las culturas de las mujeres negras y la de los varones, o entre las culturas de negros

de clase media-alta y de negros de clase baja. (McCarthy, 1995b:38-39).

3- Por una nueva concepción del interculturalismo.

Ninguno de los modelos anteriores nos parece suficientemente pedagógico porque todos son reductores. Los primeros por considerar la dimensión cultural como una añadido casi superficial y los segundos por olvidarse de la importancia de la persona individual y por convertirla en un puro precipitado de la cultura. En esta situación se hace necesaria una concepción más auténticamente pedagógica del fenómeno de la interculturalidad.

Creemos que una buena manera de comenzar, antes de ofrecer una nueva concepción del interculturalismo, será hablar de las fuertes connotaciones polémicas que, como hemos visto, tiene el debate en torno al interculturalismo y las numerosas variables que intervienen en su consideración, variables que vienen marcadas en primer lugar por los diversos tipos de conocimiento

que como dice Banks¹¹ configuran las distintas posturas sobre los hechos al articularse de diversas maneras en cada persona y, por supuesto, en cada investigador .

Además, esta realidad debe combinarse con las significativas batallas que muchas veces se generan entre diferentes campos profesionales y científicos. En lo que a nosotros nos ocupa, los antropólogos, por ejemplo, tradicionalmente han polemizado con quienes, como algunos educadores, escriben dentro de las nuevas disciplinas del interculturalismo (Turner, 1994) (Rosaldo, 1994b) (Roseberry, 1992). Esta mala relación quizás pueda deberse a que los interculturalistas nacieron con pretensiones distintas a las de los antropólogos en cuanto al concepto de cultura, ya que los interculturalistas no tienen entre sus primeras objetivos el conocimiento, sino el desafío para el cambio (Turner, 1994). La diferencia en la finalidad de ambas disciplinas ha causado, en opinión de Turner, multitud de malos entendidos. Estos malos

¹¹ El análisis de estos diferentes tipos de conocimiento se apoya en la metodología de los "tipos ideales" de Max Weber (Banks, 1993):

1-. Conocimiento personal y cultural. Es el conocimiento basado en las experiencias que los sujetos tienen a lo largo de su vida, resulta interesante para los educadores en la medida en que las experiencias de determinados individuos pueden entrar en conflicto con la cultura escolar.

2-. Conocimiento Popular. Se refiere a la realidad creada por los medios de comunicación y los estereotipos que sobre ella transmiten.

3-. Conocimiento Académico. Consiste en los conceptos, teorías y paradigmas que constituyen el tradicional canon de los países occidentales en historia y ciencias sociales.

4-. Conocimiento Escolar. Es el compuesto por los conceptos y generalizaciones transmitidos por los libros de texto y los profesores, se encuentra muy influido por los tipos 2 y 3.

entendidos se traducen en la acusación a los interculturalistas de que su concepto de cultura es excesivamente simple, debido al escaso o nulo contacto que han tenido con otros entornos culturales, (como si no existiesen en nuestra sociedad eso que la “antropología tradicional” llama otras culturas), que muchas veces se limita a encuentros esporádicos. Esta concepción que algunos han querido transmitir del interculturalismo, como una ideología simplista que se limita a justificar acríticamente la diferencia y el todo vale, como un paradigma que sólo sirve para repartir etiquetas que propician la separación política y económica dentro de la sociedad, ha provocado que sea criticado como un intento de “Balkanización” (Turner, 1994:413). Pero el tratamiento de la cultura de un modo esencialista, esto es, como un patrón de comportamiento repetido de idéntica manera en todos los individuos, no es sólo patrimonio del interculturalismo. Muchos antropólogos actuales siguen trabajando bajo ese concepto por lo que, el análisis de estas discrepancias viscerales entre las diferentes disciplinas que tratan la cultura, y que aquí solamente he esbozado, sigue siendo un tema que habría que analizar quizás, en el entorno de la problemática más general de cómo una disciplina o una profesión nos posiciona frente a otras¹².

¹² Para un estudio de la relación de la profesión con la configuración personal de cada uno es

Traigo a colación estas consideraciones, porque a nuestro juicio resultan importantes para entender el debate, las consideraciones biográficas y las tradiciones en las que “casualmente” se hallan inscritos los investigadores enfrentados. Además porque estas ideas vienen a reafirmar las teorías de la antropología postmoderna referentes a la necesidad de realizar una “observación del observador” si queremos entender completamente las disputas académicas, y desde luego la que aquí tratamos forma parte de una de ellas.

Una vez hechas estas aclaraciones, vamos ahora a comenzar por las aportaciones que la antropología ha hecho a la educación intercultural y que creemos útiles para la elaborar un nuevo concepto de la misma, para luego pasar a exponer el concepto de interculturalismo derivado de la antropología postmoderna.

3.1- Aportaciones desde la antropología al interculturalismo.

Entre las aportaciones que algunas teorías nacidas en la antropología pueden hacer a la educación intercultural, Turner ha

aconsejable leer el interesante artículo de Geertz. “el modo en el que pensamos ahora: Hacia una etnografía del pensamiento moderno” incluido en el libro. *Conocimiento Local*. (Geertz, 1994a:173-192).

destacados. En primer lugar la distinción entre los conceptos de raza, lenguaje y cultura, distinción, con origen en F. Boas (Harris, 1994:620), que nos permite no reducir la educación intercultural a educación multirracial, introduciendo otras variables como, por ejemplo, el género y la clase social. La segunda aportación importante es el relativismo cultural que según Turner constituye un directo antecesor de la educación intercultural (Turner, 1994).

En lo que se refiere al binomio raza-cultura, el concepto de raza ya ha sido cuestionado parcialmente cuando exponíamos las objeciones al mismo del interculturalismo crítico de Cameron McCarthy. Este autor nos avisaba del peligro de ligar demasiado rígidamente la raza a elementos puramente biológicos, llegando a considerar los grupos humanos como grupos naturales.

“De un modo u otro esa naturalidad se hace patente en el modo de tratar las ciencias humanas todo lo relativo a las cuestiones que han cristalizado, en nuestro sistema social, bajo la denominación de ‘raza’. Ello se ha plasmado en la tendencia existente tanto en los discursos dominantes como en los discursos críticos sobre la raza, a entender las ‘definiciones raciales (‘negros’, ‘blancos’, etc.) como categorías a priori, inmutables’. Y no sólo en la percepción del popular sentido común, sino también entre muchos científicos y

estudiosos. El paso siguiente era inevitable: siguiendo la corriente de esta tendencia, se acaban produciendo 'proposiciones tácitas o explícitas sobre los orígenes de las razas y el racismo'" (McCarthy, 1994b:85)

Nosotros vamos a aceptar básicamente este tipo de críticas, pero vamos a intentar llegar a ellas por una vía que nos permita extraer algunas otras.

A la hora de estudiar los conceptos de raza y cultura podemos partir de la distinción, ya explicada, entre perspectivas "*emic*" y "*etic*", que resulta muy pertinente para entender el estatuto de estas ideas. Algunos autores (Omi y Winant, 1993), han discutido sobre este tema pero mezclando los niveles "*emic*" y "*etic*". Por el contrario conviene distinguirlos, pues si hablamos desde un punto de vista *emic* estos conceptos tienen una existencia muy diferente a la que adquieren desde un punto de vista *etic*. Desde una posición *emic*, los conceptos de raza y cultura aparecen como conceptos intercambiables entre sí, por lo que existen tantas razas como culturas y viceversa. Esto es lo que parece que se quiere decir cuando vulgarmente hablamos de cultura de payos, cultura de gitanos, cultura magrebí, etc. La cultura, desde este punto de vista, se convierte en algo ligado

fundamental e inseparablemente a la raza y por lo tanto tan inmóvil como las características genéticas que “se suponen” a las razas¹³. Esta asociación tendría como primera repercusión impedir a los individuos pertenecientes a una raza determinada escapar a su cultura “esencial”. Un individuo que se identifique con el título “gitano” sólo podrá ser de cultura “gitana”, marginal, etc. Precisamente la atribución a grupos humanos con características físicas diferentes conductas por ello también diferentes, es lo que se conoce como racismo (Juliano, 1993:93). Estas consideraciones nos invitan a pensar que una de las primeras actuaciones de la educación deberá consistir en cambiar las ideas “*emic*” sobre el tema de la raza y cultura. Vamos a ver ahora si la explicación “*etic*”, lo que la ciencia piensa sobre el mismo fenómeno, puede

¹³ En este contexto podríamos incluir el concepto de etnia, un concepto que sólo tocaremos tangencialmente porque es muy complejo y un análisis en profundidad del mismo no resulta fundamental para nuestros objetivos. Baste decir que el concepto de etnia viene a situarse como puente entre los de raza y cultura. De hecho, por esta razón, algunos autores, no lo consideran apropiado ya que refleja una esencialidad (la de raza) inexistente y prefieren utilizar otros como colectivo, grupo o poblaciones humanas (García Martínez, y Sáez Carreras, 1998:228). Pero las cosas no son tan fáciles y hay autores para los que la etnicidad no necesariamente exige identificación racial, sino que dicha identificación con un grupo puede surgir en base a otro tipo de lazos como la lengua, la religión, el aislamiento geográfico... Los referentes de un grupo étnico pueden incluir un nombre colectivo, un gran sentido de filiación, y la asociación con un determinado espacio geográfico. Por otra parte los grados de identificación colectiva varían de una etnia a otra (Kottak, 1997:34). Autores como Malgesini, C y Giménez, C realizan una interesante, breve y aclaradora historia de un término que va desde su identificación con el de raza a la asimilación con la idea de grupo cultural (Malgesini, y Giménez, 1997:169-172) . Sin embargo, aunque en la teoría actual parece claro que etnia no se identifica radicalmente con raza, esto no resulta tan obvio en la realidad, por lo que nosotros preferimos no utilizarlo. Además, parece claro que, aunque podamos encontrar el concepto de etnia asociado al de grupo cultural, nos lo encontraremos normalmente referido al concepto clásico tayloriano de cultura, con lo que no nos resulta útil para la educación.

arrojar algo de luz y puede ayudarnos a alcanzar perspectivas más acordes con los valores que apoyan nuestra Tesis y nuestra idea de educación.

Desde el punto de vista "*etic*", incluso en el campo de la antropología física, el concepto de raza tiene enormes dificultades para seguir manteniendo un estatuto científico. De hecho existen algunos antropólogos físicos que prefieren no hablar de él y sustituirlo por el de poblaciones, debido a que las etiquetas que la mayoría de la gente utiliza para catalogar a los demás, blancos, negros o amarillos, no son clasificaciones científicamente válidas. La razón de este actual recelo a utilizar el concepto de raza en la ciencia se debe a que no existe un individuo a quien podamos considerar un "pura sangre" o más representativo de un determinado grupo humano. En los grupos humanos podemos, si acaso, descubrir lo que los antropólogos denominan clinas, que son las variaciones graduales en los caracteres y las frecuencias génicas que experimentan las poblaciones a medida que aumenta la distancia entre ellas, pero los individuos no poseen frecuencias génicas (Harris, 1994:121-142).

Además, este concepto es poco útil para la educación por

otro motivo. Ya a partir del principios del siglo XX, y gracias sobre todo a las investigaciones de F. Boas, la antropología acepta que todos los grupos genéticos pueden aprender los distintos repertorios culturales de los demás sin que haya necesidad de que exista una nueva variación genética; que el ritmo evolutivo de cada cultura no está influido de un modo total por las características genéticas. En última instancia, vendrá a señalar en este sentido Lévi-Strauss, la etnografía no necesita de tal tipo de hipótesis para dar cuenta de la evolución cultural. En el informe Raza e historia, escrito en 1952 por encargo de la UNESCO dentro de su programa de acciones contra el racismo, Lévi-Strauss notaba:

"El pecado original de la antropología consiste en la confusión entre la noción puramente biológica de raza (suponiendo además, que incluso en este terreno limitado, esta noción puede aspirar a la objetividad, lo que la genética moderna pone en duda) y las producciones sociológicas y psicológicas de las culturas humanas" (Lévi-Strauss, 1993:40).

Es evidente el nuevo margen de posibilidades que con ello se abre al influjo e intervención ambiental, y a la específicamente educativa, que ya no se ve abocada a chocar con el límite infranqueable de una pretendida barrera biológica -y ello, por

cierto, no sólo a nivel de la herencia colectiva, sino también de la individual, -lo que abriría a otro amplio campo de cuestiones-.

Entre las posiciones biologicistas y culturalistas extremas - escribe A. Kupper- cabe pensar en una influencia recíproca entre factores culturales y biológicos a lo largo de la historia:

“Ello implicaría que los factores culturales y biológicos interactúan, y que ninguno de estos dos conjuntos es estático. Nosotros somos, por ejemplo, de un tamaño considerablemente mayor que nuestros antepasados medievales porque estamos mejor alimentados y más sanos. Por razones similares, un mayor número de nosotros sobrevive a la infancia: asimismo, podemos esperar una vida más larga y somos, en términos absolutos, mucho más numerosos. Las limitaciones biológicas pueden ser modificadas por innovaciones culturales incluso en nuestros días -de hecho, tal vez hoy de manera más decisiva, profunda y veloz que en cualquier otro momento. Hace poco tiempo hemos empezado incluso a jugar con nuestra propia dotación genética” (Kuper, 1996:18).

En resumen, como acabamos de ver, el concepto de raza que actualmente mantiene la antropología está muy lejos de las explicaciones populares y, quizás, apoyándonos en estos nuevos

planteamientos, el concepto de cultura también aparezca como una categoría diferente. La cultura, tal y como la entendemos ahora, es un elemento mucho más dinámico y móvil. Se va redefiniendo de generación en generación, incluso de momento en momento y de manera peculiar en cada individuo.

Lo que a fin de cuentas expresa este fenómeno, es lo que desde la Antropología se ha llamado la relación dialéctica de hombre y cultura, a la que se refiere Keesing en un ya clásico trabajo afirmando:

“La conducta de los individuos está guiada, canalizada, constreñida por principios y reglas culturales acerca del juego de la vida y acerca de cómo hay que jugarlo. Pero son los individuos, al tomar decisiones, al seguir estrategias, al maximizar valores, al formar coaliciones, los que generan las pautas de la vida social. Las reglas del juego en sí mismas están generadas y son cambiadas por las pautas de juego de las que ellas son guías en una dialéctica continua”
(Keesing, 1995:66)

Este punto es muy importante en el caso de la educación intercultural, donde muchas veces predomina un concepto demasiado rígido que cerraría a los individuos pertenecientes a

una cultura la posibilidad de cambio y acceso a otros recursos culturales, con la excusa de un falso antiimperialismo que debía abogar por la defensa de la “esencia del otro en peligro”. Precisamente gran parte de los llamados dilemas interculturales tienen, en último término, su origen en esta clase de argumentos¹⁴, que impiden reconocer los valores de la libertad y la igualdad como valores necesarios para realizar una auténtica “educación”, sea cual sea el adjetivo que le pongamos detrás, y no la defensa de determinadas formas de opresión. No es la conservación de la diferencia *per se* la finalidad de una educación intercultural que quiera seguir siendo educación.

3.2- Interculturalismo antropológico postmoderno.

Para perfilar mejor nuestra concepción del interculturalismo y el papel que juegan en ella los conceptos de individuo y de cultura, podríamos acudir a la imagen antropológica de la red¹⁵. Una red está compuesta por diferentes hilos o cuerdas, que serían

¹⁴ Desde la antropología, por ejemplo, se han hecho críticas, en este mismo sentido, a los movimientos que partiendo de la supuesta identidad “esencialmente occidental” de los que definieron los derechos humanos, los deslegitiman de raíz aludiendo a que su implantación para otras sociedades “no occidentales” es un intento de imperialismo cultural. Esta crítica según algunos autores está suponiendo un concepto esencialista de la cultura que ingenuamente ignora las diferencias, fruto de una injusta distribución del poder, que subyacen dentro de concretos grupos humanos haciendo de esas diferencias algo incuestionable y válido por el hecho de que responden a historias inconmensurables entre sí (Handwerker, 1997:799).

diferentes estructuras simbólicas de significación. Los puntos de unión de estas diferentes estructuras representarían a los individuos. Obviamente los puntos más cercanos en la red, esto es, los individuos con códigos simbólicos más cercanos, compartirían una cantidad de representaciones mayor, pero en cada uno de los individuos confluiría, en último término, una única e irrepetible conjunción de diferentes códigos simbólicos a los que daría sentido. Con esta imagen lo que conseguimos es salvar, por una parte, el carácter cultural del individuo, sin cuyo concurso no podríamos entender su existencia, y a la vez la radical particularidad de cada uno de ellos. Esta imagen dará lugar a un concepto diferente al tradicional de lo que significa educación intercultural, una imagen marcada por un complejo relativismo. Este relativismo cultural nace, como explica Geertz (Geertz, 1995b), en el momento en el que el hombre sale de su pueblo para ver cómo viven otros pueblos, cómo se enfrentan en otros sitios a la resolución de problemas, y cae en la cuenta de la imposibilidad de comparar las respuestas, porque también resulta imposible comparar los propios problemas que dependen de respuestas anteriores también distintas. La antropología ya no se preguntará

¹⁵ Debemos tener en cuenta que esto es sólo una imagen, con todas las limitaciones que esto implica, ya que, por ejemplo, las redes son elementos inmóviles mientras que la sociedad cambia constantemente y las relaciones en las que se encuentran insertos los individuos también.

si la mente del primitivo funciona igual que la mente del nativo, o si éstos son humanos más o menos evolucionados, sino que se preguntará por los significados del mundo simbólico utilizado por unos y por otros, por cómo cada uno organiza su mundo significativo. Como dice Geertz, esto ha conducido a algunos investigadores a situarse fuera del relativismo, al abogar por una conmensurabilidad de estructuras conceptuales de unas culturas a otras (Spiro, 1995), y a otros, como el mismo Geertz, a instalarse dentro de él de forma más compleja.

“De este modo la noción de que el pensamiento es espectacularmente múltiple como producto y maravillosamente singular como proceso no sólo ha llegado a ser una estimulante paradoja cada vez más influyente en las ciencias sociales, al impeler la teoría hacia todas las direcciones (algunas de ellas razonables), sino que la naturaleza de esa paradoja ha venido a considerarse cada vez más como si tuviese que ver con los misterios de la traducción, con el modo en que el significado de un sistema de expresión se expresa en otro -hermenéutica cultural, y no mecánica conceptual-. En una forma semejante, puede no resultar más dócil de lo que lo era anteriormente; pero al menos trae el problema de vuelta a casa, ya que el problema de cómo un copernicano entiende a un ptolemaico, un francés de la quinta república a otro del *ancien régime*

o un poeta a un pintor, se corresponde con el problema de cómo un cristiano entiende a un musulmán, un europeo a un asiático, un antropólogo a un aborigen o viceversa. Hoy día todos somos nativos, y cualquiera que no se halle muy próximo a nosotros es un exótico. Lo que en una época parecía ser la cuestión de averiguar si los salvajes podían distinguir el hecho de la fantasía, ahora parece ser una cuestión de averiguar cómo los otros, a través del mar o al final del pasillo, organizan su mundo significativo." (Geertz, 1994a:177-178).

La antropología postmoderna de Geertz nos habla más de establecer cauces de diálogo que de establecer categorizaciones reductoras de lo que otros piensan, dicen o deben hacer...

O dicho de otra manera, esta visión cultural postmoderna, que parte de la idea de que el individuo se encuentra enganchado a múltiples circuitos de significado, en varios universos culturales que se van ampliando a medida que más conoce y que, por tanto, no puede entenderse como un producto ni neutral, ni acabado, supone, desde nuestra posición, llevar hasta sus últimas consecuencias la postura de Cornell West de huir de los análisis parciales y de conclusiones rígidas (marxismo, feminismo, racialismo) (West, 1993) a la hora de categorizar la diferencia

humana.

Sin embargo, no podemos negar que de alguna manera necesitamos clasificar y establecer categorías¹⁶. Para ello nos vamos a apoyar en los esquemas que nos propone la antropología postmoderna como metodología de análisis ante la complejidad que significa asumir, en serio y radicalmente, el hecho de que en la escuela y en la sociedad coexisten tantas visiones de la realidad como individuos, perspectiva que además de explicar un hibridismo en lo que podemos entender como consideraciones colectivas fruto de nuestra creciente complejidad social, nos permite, ahora sí, conjugar la educación individualizada con posiciones antropológicas o tradicionalmente centradas en aspectos colectivos.

Un ejemplo de esta conciencia, cada vez mayor, del carácter híbrido del concepto de cultura, lo constituye el estudio de J.

¹⁶ En palabras de Pinillos, "Es cierto que cuando el postmodernismo critica la idea de totalidad comete un flagrante error formal, porque no totalizar es imposible, y punto. Totalizar es una operación consustancial a la mente humana, que practicamos todos, seamos premodernos, modernos, postmodernos o un poco de cada. Es así mismo cierto que no se puede hablar de la modernidad sin tener alguna idea acerca de su contorno conceptual. Los postmodernos generalizan igual que todos los demás, sólo que con circunloquios y rodeos un poco ridículos para disimular el hecho. Esto es también verdad. Pero no lo es menos que, en su lucha contra la idea del Todo, el postmodernismo defiende una causa noble. Pretender hacer de una parte, de un partido, de una modernidad industrial el Todo al que el hombre ha de rendir su libertad es también un inmenso error" (Pinillos, 1997:338).

Clifford acerca del juicio que inició, en 1976, una tribu de Indios de Masphee para intentar recuperar unas tierras que había perdido en el siglo XIX (Clifford, 1995b:327-404). El juicio revela muchas cosas, por ejemplo, revela un enfrentamiento entre diferentes formas de conocimiento (oralidad frente a escritura) y entre diversos conceptos de lo que podemos considerar como cultura india¹⁷. El debate principal del juicio giró en torno a la posibilidad de construir un relato que nos lleve sin fisuras, desde los indios del XIX hasta los actuales, y la posibilidad de reconocer a éstos como sus descendientes culturales. El carácter de las respuestas que los indios dieron en el juicio es una clara muestra de la dificultad que existe en sociedades interculturales y altamente móviles, como la norteamérica de este siglo, para delimitar el concepto de diferencia cultural, como un concepto capaz de englobar las reacciones de grupos más o menos grandes de individuos en sociedades con múltiples posibilidades de contactos interpersonales y de nuevos intercambios de objetos y símbolos, que nos obligan a hablar de la cultura de otra manera, más cercana a las concreciones que la misma adopta en cada individuo.

“ 'Chiefy' Mills es el hijo adolescente de Earl Mills. Dice saber que es indio porque su padre se lo dijo, le gusta

¹⁷ Más detalles ver infra cap 4.

cazar y haraganear con sus primos en Mashpee. Campeón de tambora a menudo participa en encuentros de norteamericanos nativos que tienen lugar en Nueva Inglaterra. Hace poco estuvo entre los jóvenes que arrestaron en un campamento de retiro que se organizó para promover la conciencia india acerca de las 22 ha de tierra tribal en Mashpee.

Chiefy Mills tiene gran melena, se viste como un adolescente común. Usa algunas joyas.

P: (St. Cair)¹⁸: "Advierto que usa vincha y algunas insignias."

R: "Sí."

P: "¿Cuánto hace que ha estado usando esa vestimenta?"

R: "Oh, he estado usando vincha desde que la necesité, desde que mi pelo era bastante largo."

P: "¿Cuánto hace de eso?"

Juez: "¿Lo que usted tiene ahí, es una vincha india?"

R: "Es una Vincha."

Juez: "¿Tiene parecido con un pañuelo de seda común?"

R: "Correcto, es de ese material, sí."

Juez: "¿Un pañuelo que compra en una tienda y arregla de esa manera?"

R: "Sí." (Clifford, 1995b:404)¹⁹.

¹⁸ Es el abogado que representó al Estado en este caso. Fue el abogado de Nixon en el caso Watergate.

¹⁹ En el siguiente capítulo volveremos a referirnos con más profundidad a este caso al hablar de los "Estudios Culturales".

Traemos a colación este caso por cuanto nos sirve de pequeño ejemplo de cómo se construye la cultura, con restos de viejas costumbres e inserciones un tanto arbitrarias, de nuevos materiales. Son precisamente los mecanismos puestos en juego por cada individuo en esta construcción y en su reconocimiento los que resultan de más interés para la educación y los que vamos a ver con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4: NUEVOS MÉTODOS DE LA ANTROPOLOGÍA APLICABLES A LA EDUCACIÓN.

1- Los “Estudios Culturales”¹.

1.1- Concepto y evolución de los “Estudios Culturales”.

En este capítulo pretendemos explorar las posibilidades que nos ofrecen los “Estudios Culturales”, que no son otra cosa que un acercamiento a alguna de las manifestaciones culturales concretas que nos rodean para así demostrar como funciona en la realidad el modelo cultural esencialista que hemos descrito teóricamente y cómo podemos, en primer lugar, hacernos conscientes de su existencia, utilizando una metodología crítica nacida en la postmodernidad, para luego poder proponer alternativas educativas frente a él.

¿Por qué hablar ahora de “Estudios Culturales”? ¿Qué son y qué aportan a la investigación que estamos llevando a cabo? Esas son las preguntas que inexcusablemente deberemos responder para poder iniciar este nuevo capítulo. Si tuviéramos que definir con una sola frase el porqué de este capítulo, diríamos que los “Estudios Culturales” son necesarios aquí porque esta nueva

¹ El paradigma de investigación al que me refiero no es más que una traducción de lo que en el ámbito anglosajón se ha denominado estudios “*Cultural Studies*”.

disciplina nos ofrece una metodología de acercamiento concreta y válida para abordar la educación intercultural, analizando ejemplos que acontecen en el mundo real de lo que hasta ahora hemos venido defendiendo de manera más teórica. Intentaremos, en las siguientes páginas, desarrollar esta idea.

A lo largo de lo que llevamos de investigación, hemos intentado acercarnos al problema de la educación intercultural desde el punto de vista de la antropología postmoderna. Sin duda una nueva forma de hacer antropología, la cual, sin embargo, a pesar de intuir la necesidad de una interdisciplinaridad, no deja de mantenerse en los férreos límites de la disciplina. Este acercamiento antropológico nos ha servido para estudiar de una forma crítica y distinta el fenómeno de la interculturalidad y de sus posibles repercusiones en el ámbito educativo. Entre las cosas más significativas que hemos comprobado, destaca la crítica -con origen en Geertz- al tradicional concepto de cultura y la apuesta por una redefinición del mismo que otorgue más importancia a la forma mediante la cual ha sido creado y es continuamente recreado. Centrándonos en el tema de la diferencia cultural o la identidad de los pueblos, los autores que hemos visto (el propio James Clifford o Henry Giroux) planteaban la necesidad de

estudiar los sistemas mediante los cuales creamos identidades colectivas a las que llamamos culturas, y de desmontar así la presunta "objetividad" de los esquemas valorativos que se basan en ellos. Dicho con otras palabras, y como seguidamente concretaremos, lo que estos autores plantean, unos desde la antropología y otros desde otras ciencias sociales o las humanidades, es la necesidad de unos "Estudios Culturales".

¿Qué son los "Estudios Culturales"? Sobre éstos ya hicimos algún pequeño apunte al inicio de la Tesis en el apartado dedicado a la metodología de la investigación. La disciplina de los "Estudios Culturales", sobre la que se ha trabajado muy poco en el ámbito español, goza de gran predicamento en el mundo anglosajón y es uno de los frutos más productivos del impacto que el paradigma postmoderno ha tenido en las ciencias sociales. Es, ante todo, una disciplina básicamente interdisciplinaria, valga la redundancia (Jenks, 1993:158), fruto concreto de una reconfiguración del pensamiento social y de lo que más arriba ya denominamos géneros confusos, utilizando una expresión de Clifford Geertz (Geertz, 1994a:32-49). Es, sin duda, también una disciplina fuertemente emparentada con el giro postmoderno en general (Denzin, 1991a y Grossberg, 1992) y con el giro semiótico e

interpretativo que ha tomado el estudio de la cultura, más entendida ahora como lugar de conflicto y de creación de identidades que como ente global fijo o cerrado, o principio unificador de los individuos pertenecientes a un determinado grupo (Jenks, 1993:157-158). Debido a la realidad profundamente compleja que constituye su objeto de investigación, los “Estudios Culturales”, no poseen ni una metodología bien definida ni un campo de estudio bien delimitado (During, 1993a:1), sino que cualquier aspecto de la vida diaria es potencialmente interesante para convertirse en objeto de investigación de esta disciplina (Jenks, 1993:158). Esta apertura de intereses se inscribe en la idea de que cualquier práctica social se sitúa en lo que Grossberg, siguiendo la tradición iniciada por Foucault, denomina “aparatos” y cuya utilización es fundamental para producir los espacios específicos de configuración o circulación del poder. Los “Estudios Culturales” tendrán como su principal función el estudio de estos aparatos, su funcionamiento y metodología (Grosberg, 1993a:8). De este modo, una vez conocidas las formas de funcionar o de legitimarse que tienen esos “aparatos” podremos, cuando menos, realizar un acercamiento más crítico a ellos. Sin embargo, lo dicho hasta ahora no explica suficientemente el sentido de esta nueva disciplina. Debemos añadir que la finalidad de este tipo de

estudios no es la de mantenerse neutral frente a los potenciales juegos de dominación que pueden ser descubiertos a través de su particular metodología de análisis social, sino que pretenden abrir posibilidades de intervención en un proceso que se desvela y que muestra que existen técnicas, instituciones y estructuras de poder que son reproducidas, resistidas y transformadas de manera muy compleja (Grossberg, 1995). En este sentido, los "Estudios Culturales" legitiman el estudio de la cultura popular y de prácticas sociales tradicionalmente ausentes de la actividad académica. Podemos observar este modo de acercamiento a la realidad y su significado en multitud de campos. En la antropología, por ejemplo, se realizan aproximaciones a la actividad científica desde el punto de vista de los elementos culturales que rodean su nacimiento y realización (Fischer, 1991b). En la teoría de la comunicación, por su parte, adquiere creciente importancia el estudio de los medios de comunicación, los cuales colaboran poderosamente en la creación de identidades; el estudio de los mass media y su impacto en la manera de autocomprensión del hombre contemporáneo es sin duda uno de los temas estrella dentro de los "Estudios Culturales" (Hall y otros 1980; Hall, 1993; Kellner, 1995).

También en educación los "Estudios Culturales" han ido

abriéndose paso, de modo que lo que pasa fuera del recinto de la clase y de lo formalmente reglado se aprecia como muy significativo. No nos referimos sólo a la importancia que se le pueda otorgar a la familia o a lo que tradicionalmente se entendía como contexto, sino al estudio de detalles que pueden incluir la estética, la música, etc. La creciente importancia que están cobrando los “Estudios Culturales” en el mundo educativo se constata fácilmente a la vista del progresivo aumento del número de investigaciones pedagógicas que se inscriben en este ámbito. Numerosos autores y estudios (Berlin, 1992; Giroux, 1997, 1994b, 1994c, 1992; Giroux y McLaren, 1994, 1993; Giroux, Shumway, Smith, Sosnoski, 1998; McCarthy y Chrislow, 1995) manifiestan la importancia radical que esta disciplina tiene para la pedagogía, siempre teniendo en cuenta la raíz política que desde estos planteamientos pedagógicos tiene cualquier práctica educativa, la cual supone una posición en el mundo de la cultura. Un mundo que se concibe también aquí, a modo como lo hacen los “Estudios Culturales”, como terreno contestado, lugar de lucha y transformación (Giroux, 1997:194). En este mundo, la educación no se limita a la enseñanza de la realidad, de lo que hay, o a la transmisión de una determinada destreza, sino que en el contexto de los “Estudios Culturales” se entiende como una “práctica

cultural dedicada a la producción de un determinado tipo de conocimiento, identidades y deseos” (Giroux, 1997:195).

Dentro de esta concepción de la pedagogía, los “Estudios Culturales” proporcionan una buena base teórica y un nuevo lenguaje de acercamiento a una realidad cultural, ofreciendo a los educadores *posibilidades para enseñar a construir y reconstruir, a leer y releer de manera más crítica, justa e igualitaria, la cultura* (Giroux, 1994b 302-303). El contexto, que tradicionalmente era visto como elemento a tener en cuenta a la hora de acercarse de mejor manera a los alumnos, pasa a ser texto sobre el que trabajar, texto desde el que debemos leer y no algo a superar en busca de una mayor objetividad. Sólo en los diversos textos existen los individuos, y son esos textos, el mundo del barrio, de los comics, de los anuncios, de los rincones, los lugares sobre los que están construidas las historias de los individuos a los que se dirige la educación.

Resumiendo lo señalado hasta ahora, podríamos decir que los “Estudios Culturales” se refieren al estudio interdisciplinar de la cultura contemporánea, al acercamiento a las prácticas cotidianas de la vida, a sus mitos, a sus tabúes, a sus construcciones, una de

las cuales es, sin duda, el llamado interculturalismo, con la finalidad de entender la contingencia de las diversas identidades y las luchas y sufrimientos que derivan de ellas.

Para comprender un poco más en qué consiste esta nueva disciplina vamos a acercarnos brevísimamente a su historia. Los “Estudios Culturales” nacieron en Gran Bretaña en los años 50 (Stanton, 1997:24, McGuigan, 1992), centrados en el estudio de la subjetividad y la cultura, es decir, en cómo la cultura contribuía a crear la identidad subjetiva. Esto venía a significar una especie de regreso a una introspección social, lo que suponía, en cierta medida, una ruptura con los “modernos” métodos de las ciencias sociales, más preocupados por la objetividad y la mensurabilidad. Con este nuevo paradigma se trataba, más bien, de estudiar cómo cualquier actividad de las que realizamos habitualmente en la vida diaria, por ejemplo, oír música o escuchar la radio, no podían ser concebidas como funciones aparte de una red de actividades que configuran el resto de nuestra vida, el trabajo, la vida en familia, etc.

En un principio, esta disciplina nació muy ligada al concepto

de “hegemonía” de Gramsci y también de Bakhtin². Este concepto describe las relaciones de dominación que la mayor parte de las veces no son visibles como tales, pero que no por ello dejan de funcionar como elementos del poder (Gramsci, 1981:46-47). Gramsci ideó este concepto para explicar cómo el fascismo de Mussolini era tan popular, aun cuando en la realidad coartase la libertad de la mayoría de los italianos. A primera vista, puede verse que este concepto se encuentra muy ligado al pensamiento de Foucault cuando describe la educación como un sistema para crear ciudadanos dóciles y sumisos (During, 1993a:5). De hecho, Foucault es uno de los grandes referentes de los “Estudios Culturales” que, de alguna manera, él mismo colabora a iniciar. Por ejemplo, en la entrevista realizada por Paul Rabinow (Foucault, 1993) Foucault analiza la relevancia de prácticas culturales como la arquitectura y la reorganización del espacio físico a la hora de permitir o reflejar prácticas de libertad. No obstante, esto resultaría demasiado simplista si no añadiésemos que para Foucault, como para la mayoría de autores que escriben dentro de esta nueva disciplina, los cambios materiales no son suficientes para explicar cambios en la identidad subjetiva. Para este autor, ni las prácticas ni las ideas explicarían dichos cambios, sino que deberemos acudir

² Para estudiar más concretamente la diferencia entre ambos autores ver (Brandist, 1998).

a un estudio que interrelacione las prácticas de la vida diaria, los valores, los discursos, y la reorganización del espacio³ para encontrar explicaciones mejores, más complejas.

También las influencias de una especie de estructuralismo político-psicoanalista de Lacan y Althusser cobran mucha importancia para los estudiosos de esta nueva disciplina. Para Althusser, el hombre está construido principalmente de ideología, pero no entendiendo esta ideología sólo como una serie de creencias que aprobamos o desaprobamos, sino más bien como el aparato de discursos e imágenes que comprenden los conocimientos y valoraciones más generales. Desde este punto de vista, por ejemplo, las razones clásicas del marxismo para explicar el funcionamiento de la sociedad capitalista, resumidas en la necesidad de mantener las diferencias entre clases como forma de

³ El tema de la reestructuración espacial es otro de los temas preferidos de los "Estudios Culturales". Frente al privilegio que en la modernidad tenían las nociones de tiempo e historia sobre las de espacio y geografía, Edward Soja prefiere una perspectiva que relacione más la reelaboración histórica y temporal que propone la postmodernidad con una reelaboración del espacio (Soja, 1993). Según esta forma de ver las cosas, el rechazo de la historia unitaria estaría muy en relación, no sólo con una crítica de las ideas tradicionales, sino con un espacio más pequeño, que permitiera más inmediated, un espacio como el que crean los actuales medios de comunicación. Pero es que, además, (y esto es una pequeña muestra de la influencia que el paradigma de la postmodernidad ha tenido en el nacimiento y desarrollo de los "Estudios Culturales") la postmodernidad, como ya dijimos al principio al hablar del origen del término, está muy ligado al campo de la arquitectura y también al del urbanismo. En un interesante ensayo de Michael de Certeau sobre la ciudad, se plantea también el tema de la reorganización del espacio provocado por la cultura popular que se da en las grandes ciudades al margen de lo estrictamente diseñado sobre el papel (Certeau, 1993).

perpetuar el sistema, no son suficientes para explicar la no neutralidad del estado. Ya no podemos acudir únicamente a la política y la economía para explicar la realidad cultural, sino que debemos acudir a todo un complicado entramado de instituciones y prácticas reales mediante las que construimos una especie de cuadro de la vida civil que favorezca, por ejemplo, la creencia en *mitos de libertad e independencia absoluta que nunca pueden ser realmente alcanzados.*

“Por lo tanto la ideología no sólo reproduce las desiguales relaciones sociales, también produce una falsa solución a las tensiones privadas y familiares, una resolución que es, para Lacan sino para Althusser, finalmente posible por el hecho de que la estructura no simbólica puede ofrecer significado último o seguridad. Su cebo es siempre imaginario: la promesa de un ‘yo pleno’ el cual sólo puede existir cuando ‘yo no soy’” (During, 1993a:8).

El apoyo en esta noción de ideología, permite saltar del análisis del discurso racionalmente establecido e intencionalmente expresado al análisis de prácticas sociales, con la pretensión de estudiar los ideales y deseos del hombre contemporáneo de manera más compleja que si lo hiciésemos atendiendo sólo al elemento discursivo racional.

Los “Estudios Culturales” pretenden, por lo tanto, analizar el problema de la identidad y de la representación desde el ahora, a partir de situaciones culturales concretas. Estudiar y desvelar lo que hay detrás de formas concretas de identificarse o de representar a los demás, ya sea a través de creaciones como la clase, la raza, o el género⁴. Estos estudios se realizan a partir de pequeños fragmentos de cultura: imágenes, fetiches, o relatos de cualquier tipo y en cualquier soporte, son elementos válidos y potencialmente significativos.

Los “Estudios Culturales” son una práctica muy ligada también al concepto de texto del que hemos hablado cuando, desde la antropología postmoderna, nos referíamos a la etnografía como género literario. La concepción de la cultura como un texto, con sus particulares técnicas retóricas, esto es, susceptible de ser

⁴ Esta es la trilogía favorita en el mundo anglosajón a la hora de estudiar las categorías en las que representamos y reconocemos a los demás y a nosotros mismos. Las dos últimas (raza y género) son quizás las más populares hoy en día. Sobre la construcción y utilización del concepto de raza ya hemos realizado suficientes consideraciones en páginas anteriores, y aún hablaremos más posteriormente ya que es uno de los problemas centrales del interculturalismo. En lo que se refiere al tema del género, Teresa de Lauretis, por ejemplo, (Lauretis, 1993) analiza la feminidad no como concepto “natural” sino construido y no simplemente ligado al cuerpo, lo que hace que podamos atribuir a hombres actitudes “propias” de la identidad femenina. Además, el tema del cuerpo está ahora muy en estudio en relación con la variable de la raza (Wallace, 1993, bell hooks, 1994, Morrison, 1996) que complican aún más los análisis sobre la identidad, pero que permiten también una mejor explicación de los problemas a los que se enfrenta el individuo.

leída de múltiples maneras,⁵ al igual que cualquier otra clase de texto, es otro de los elementos que se encuentran en la base de los “Estudios Culturales”. De ahí que pensadores ligados a la crítica literaria como Roland Barthes (Barthes, 1993) y lingüistas como Bakhtin (Bakhtin, 1965, 1981) sirvan también de frecuente punto de referencia para este tipo de estudios. Como ejemplo de Estudio Cultural ligado a la literatura o al uso del lenguaje, proponemos el análisis que hace Roland Barthes del caso de Gaston Dominici acusado de asesinato en 1952 en Francia, como un ejemplo claro de cómo la literatura no es algo separado de la vida de cada día, sino que la condena de este hombre es algo profundamente ligado a los términos de un discurso que es profundamente literario; el juez describe los motivos de Dominici en términos claramente prestados de clichés literarios (en el sentido, aquí, del convencional sistema de escribir y representar).

El tema de la diversidad es otro de los temas de análisis preferidos por los autores dedicados a los “Estudios Culturales”. Por ejemplo, Spivak y Gunew (Spivak y Gunew, 1993) analizan la

⁵ Los “Estudios Culturales” amplían la idea de lo que se entiende por lectura más allá de lo impreso en los libros al mundo de lo auditivo y lo visual, que también es considerado como texto (Giroux, 1994a:129). Esto resultará básico en nuestro trabajo ya que una concepción tan amplia del texto pretende, al igual que sucede cuando se estudia cualquier texto clásico, aplicar categorías de intencionalidad y de retórica a la elaboración de imágenes y sonidos.

importancia de la ideología multiculturalista como elemento esencial para reconocer la parcialidad de nuestras identidades y sus condiciones históricas y, por tanto, para huir del monoculturalismo, lo cual nos lleva a aceptar que el otro también construye su identidad a lo largo de múltiples registros que, como los nuestros, no siempre trabajan en armonía.

1.2- La antropología y los “Estudios Culturales”.

Intentaremos establecer aún con mayor precisión las relaciones concretas que enlazan la disciplina de la antropología y la de los Estudios Culturales, a fin de mostrar como la irrupción de éstos en el discurso antropológico no sólo es significativa sino inevitable.

Lo primero que debemos decir es que, a pesar de que ambas disciplinas se centran en el tema de la cultura, las relaciones entre ambas son muy complejas, debido a que su aproximación a este tema se produce desde distintas tradiciones (Nugent, y Shore, 1997, Nugent, 1997).

Además, la irrupción de los "Estudios Culturales" ha provocado mucho recelo en los antropólogos, incluso un cierto temor a perder la identidad de la disciplina. De hecho, abundan las quejas que los antropólogos hacen a los autores que escriben bajo este paraguas interdisciplinar de no haberles consultado a la hora de hablar de cultura, de usurpación de un concepto que es propio de los antropólogos y de provocar que esta noción se diluya y acabe por no decir nada (Rosaldo, 1994b, Nugent, 1997, Knauff, 1994). Bajo estas acusaciones no se expresa mas que una concepción inmovilista de las disciplinas, con poca flexibilidad, de escasa utilidad ante el panorama de complejidad en el que nos encontramos hoy día.

A pesar de lo apuntado, la historia de ambos movimientos, tal y como la narran autores como Stanton (Stanton, 1997), permite poner un poco de paz en estas luchas academicistas, batallas seguramente no lejanas a la pugna por espacios de concretos de poder, de consecución de puestos docentes, incluso a la propia supervivencia profesional de personas concretas. La historia permite, quizás, descubrir retazos de una herencia común que demuestre que los autores englobados en torno a los "Estudios Culturales" no son simplemente aprovechados arribistas, que se

apiñan en torno a unas palabras que les abren vías para vender más y mejor.

Stanton acude al movimiento de los *Mass-Observation* como lugar compartido por ambas disciplinas. Este movimiento nació en los años 30, aproximadamente veinte años antes que los “Estudios Culturales”, y comparte muchas características con la actual etnografía experimental, ya que es un proyecto que iniciará la observación etnográfica de nosotros mismos. Por otra parte, y simultáneamente, podemos afirmar que el proyecto de los *Mass-Observation* hundía sus raíces en la tradición de la disciplina antropológica a través de la influencia que Malinowski, miembro del *advisory board* del proyecto, ejercía sobre el mismo.

Otros autores, como Scholte, apuntan otras influencias al señalar cómo la reciente historia del movimiento anglo-americano de los “Estudios Culturales”, se encuentra definida por tres movimientos, entre los que destaca, por su significatividad para nosotros, la antropología postmoderna que gira alrededor del libro básico de Clifford y Marcus *Retóricas de la Antropología* (Clifford y Marcus, 1991⁶), (Scholte, 1987).

⁶ El original es de mediados de los 80.

Sin duda, y abundando en lo dicho, podemos encontrar autores, como el propio Marcus, que van aún más lejos al proponer que la vieja disciplina antropológica se subsuma dentro de la nueva disciplina de los "Estudios Culturales" situándose en el corazón de la misma (Nugent, 1997:4-5). En definitiva, y parafraseando a Marcus, la antropología tiene mucho que ofrecer en lo referente a la búsqueda de alternativas en el marco del estricto análisis de lo cultural. Por su parte, los "Estudios Culturales" tienen mucho que ofrecer a los antropólogos que busquen complejidades diferentes y contextos en los que su estudio sea más relevante (Marcus, 1995c:vii).

Podemos completar estas aportaciones propuestas por Marcus con las de autores como P. Willis (Willis, 1997), para quien ambas disciplinas se necesitan la una a la otra, como referente crítico de sus respectivas prácticas. En lo que se refiere al cuestionamiento de la práctica antropológica, los "Estudios Culturales" han venido a desmontar por completo la idea de "campo" (*fieldwork*) como un lugar cosificado, alejado, propio tan sólo para la realización de un rito de paso necesario para formar parte de los iniciados en el trabajo antropológico. Esta diferente

concepción de lo que significa el "campo" está marcada por una diferente actitud hacia el mismo. Para los Estudios Culturales, el campo no es simplemente un lugar idóneo para teorizar sobre las relaciones humanas de manera abstracta, sino para responder a problemas y relaciones concretas, cercanas, en definitiva, un lugar dirigido a la intervención.

Por otra parte, los "Estudios Culturales" deberán hacer frente a la crítica de los antropólogos que acusan a esta disciplina de poco rigor metodológico. Esta ausencia de genuinas raíces etnográficas ha podido tener alguna ventaja inicial al haber propiciado un cambio teórico en cuanto a las pretensiones que dieron nacimiento a esa raíz genuina de la etnografía, permitiendo hacer un revolución teórica del significado del "campo". Sin embargo, los Estudios culturales no deberían olvidar lo profundo que subyace a este tipo de críticas sobre su poco rigor y esforzarse por realizar auténticas descripciones densas⁷ de sus diversos objetos de estudio⁸.

⁷ Nótese que el término que utiliza Paul Willis es el mismo que puso de moda el antropólogo Clifford Geertz como imprescindible para hacer antropología hoy; *thick description*.

⁸ Por último añadir que, en el trabajo que estamos analizando, Willis aboga finalmente por un abandono de la antropología y la adopción de lo que él llama estudios etnográficos teóricamente informados - '*Theoretically Informed Ethnographic Study*' - (Willis, 1997:191).

Parece, pues, indudable la existencia de una línea que lleva de la antropología a los "Estudios Culturales" e, incluso, cabe comprobar como el desembarco de la antropología en los mismos responde, con bastante claridad, a las posturas adoptadas por lo que venimos describiendo como antropología postmoderna, que podemos considerar como el nexo de unión entre ambas.

Es lógico, después de lo apuntado, descubrir en la antropología postmoderna muchos ejemplos de acercamiento a los "Estudios Culturales". De hecho, uno de los autores más relevantes en el ámbito de esta disciplina es el antropólogo norteamericano James Clifford (Clifford, 1995b). Desde la perspectiva que adopta este autor, los "Estudios Culturales" consisten en acudir a pequeños fragmentos de la cultura, que él toma desde su tradición antropológica, y que llevan a descubrir los elementos de clasificación que permiten al hombre realizar determinados tipos de representación o de esquemas que sirven para identificar diferentes tipos de identidad como formas de ser "auténticas". Como ejemplo puede servir el estudio comentado en el capítulo anterior, acerca del juicio interpuesto por la tribu de Mashpee en demanda de unas tierras. Este estudio no puede considerarse como un típico análisis etnográfico, sino como una

investigación que rompe con los esquemas tradicionales del análisis "científico" antropológico, ya que entre sus principales pretensiones se encuentra la de desmontar el popular concepto de autenticidad, fundamental a la hora de hablar de culturas y diversidad cultural de una forma tradicional. La profunda crítica básica que este estudio concreto representa con respecto a las clásicas nociones de cultura y raza, nos obligan a detenernos un poco más en su análisis (Clifford, 1995b:394-396).

En torno a la autenticidad o no de la cultura india en Masphee, Clifford parte de la gran cantidad de testimonios recogidos de las dos partes presentadas en el juicio. Éste parecía ser el punto crucial del debate, "¿perdieron los mashpee su modo distintivo de vida?, ¿se asimilaron?". En alegato, el abogado de los indios, Lawrence Shubow, empleó un tiempo considerable en definir el concepto de cultura. Tomó prestado el concepto de E.B Tylor presentándola como el cuerpo total de conductas de un grupo, algo que incluía cosas muy diversas: la forma de comer, de pensar...Se apoyó en una serie de actitudes morales, ecológicas, de ritos o celebraciones especiales: "la comida anual del arenque, ensartar un 'bastón de plegaria' en una 'taberna india'...", mostrándolos como si fuesen elementos esenciales de la vida

cotidiana de todo un pueblo.

Resulta relevante para Clifford el hecho de que los demandantes se concentrasen en la noción de cultura, ya que ésta abarca tantas cosas que resulta más difícil de rebatir que la de estatus tribal. Pero, aun así, planteó problemas, debido a que estaba demasiado vinculada a presupuestos de forma orgánica y desarrollo. La cultura de los indios podía estar conformada en torno a cualquier tipo de elemento más o menos raro, pero ante todo se requería que fuese coherente y formase un todo. Este concepto tradicional de cultura da lugar, por ejemplo, a una división en roles, pero no tienen cabida en él las contradicciones, las mutaciones o las emergencias. Existen problemas cuando, por ejemplo, uno de los médicos-brujos de la tribu, John Peters, es capaz de vivir, o mejor dicho de convivir, con una identidad de brujo desde la que siente un profundo respeto por la madre tierra, mientras mantiene su actividad en los negocios como contratista para la *New Seabury Corporations* (símbolo para muchos indios de una explotación excesiva). Este concepto tradicional de cultura también plantea problemas para ubicar a “tradicionalistas” y “modernistas” tribales, a los que no puede ver como posibilidades alternativas o en competencia, sino que representan aspectos de

un desarrollo lineal, unos apoyados en el pasado y otros apoyados en el futuro. Para Clifford, todo parte de un concepto erróneo de cultura, ya que los grupos que adquieren su identidad en situaciones de dominación e intercambio permanecen y se adaptan de diferente manera a como lo hacen los organismos vivos.

“Una comunidad, a diferencia de un cuerpo, puede perder un “órgano” central y no morir. Todos los elementos esenciales de la identidad son, bajo determinadas condiciones, reemplazables: la lengua, la tierra, la sangre, el liderazgo, la religión. Existen tribus viables, reconocibles, en las que cada uno o, incluso, la mayor parte de estos elementos están perdidos, reemplazados o ampliamente transformados.”

Además, la idea de tradicional de cultura implica, según Clifford, una expectativa de raíz territorial. Pero ¿acaso puede esperarse que los norteamericanos indios nativos se encontrasen igual de asentados geográficamente en la época de la conquista que ahora en la móvil América del siglo XX? Sin embargo, el concepto de cultura usualmente manejado sí que lo esperaría, toda vez que busca con mayor medida las raíces que el desplazamiento.

Otra característica, es que la idea de cultura ligada a presupuestos orgánicos de crecimiento y vida natural, no soporta la

ruptura radical en el curso de una actividad histórica. A menudo, oímos que las culturas se mueren, cuando lo que sucede es que algunas de las que han sido declaradas muertas por los “especialistas” -como, por ejemplo, los diferentes cristianismos de África- encuentran nuevas formas para ser diferentes.

“Las metáforas de continuidad y ‘supervivencia’ no dan cuenta de procesos históricos complejos de apropiación, compromiso, subversión, enmascaramiento, invención y renacimiento. Estos procesos conforman la actividad de un pueblo que no vive solo ‘reconociéndose a sí mismo entre las naciones’. Los indios en Mashpee se hicieron y rehicieron a sí mismos a través de alianzas específicas, negociaciones y luchas. Es tan problemático decir simplemente que sus modos de vida ‘sobrevivieron’ como decir que ‘murieron’ y ‘renacieron’.

Así como es un error estudiar, juzgar a un individuo sin tener en cuenta la personalidad que crea gracias a los acontecimientos históricos, a lo que “le pasa”, tampoco la cultura de los pueblos puede analizarse sin relación con la historia que configura los modos de relacionarse de la gente de forma siempre cambiante.

Las instituciones relacionadas de cultura y tribu son invenciones históricas, tendenciosas y cambiantes. No

designan realidades estables que existieron aboriginalmente, 'antes de' el choque colonial de sociedades y representaciones poderosas. La historia de Mashpee no es una historia de instituciones tribales o tradiciones culturales inquebrantables. Es una larga y filial lucha para mantener y recrear identidades que comenzó cuando un viajero indio angloparlante, Squanto, saludó a los peregrinos de Plymouth. La lucha aún continuaba tres siglos y medio más tarde en la Corte Federal de Boston en la medida en que la 'Tribu Mashpee' prepara una nueva petición, esta vez para lograr el reconocimiento del Departamento del Interior." (Clifford, 1995b:396).

Este caso resulta especialmente significativo para nuestra Tesis, no sólo porque ofrece un modelo de investigación bajo el paradigma de los "Estudios Culturales" tomados desde la antropología, sino porque aporta datos relevantes para adoptar una nueva posición frente al concepto de cultura -y, por extensión, diversidad cultural- *partiendo de un caso real y de una utilización habitual del mismo*. Una utilización que apresa la cultura dentro de un esquema organicista que dificulta la comprensión de las complejas combinaciones de elementos provenientes de la tradición, los avances técnicos y el contacto con gentes de diferentes costumbres.

Otro de los ejemplos de los considerados clásicos en el uso por la antropología de la metodología de los "Estudios Culturales", es otro de los trabajos de James Clifford, titulado *Coleccionar arte y cultura* (Clifford, 1995a:257-300). En este caso, el autor hace un estudio sobre la elaboración y utilización de la memoria pública en nuestro tiempo y en nuestras sociedades. Partiendo del uso de objetos situados fuera del lugar para el que fueron contruidos, y de cómo esos objetos son coleccionados, elabora una teoría en torno a la construcción de nuestra identidad individual y colectiva. En concreto, James Clifford analiza los tradicionales museos etnográficos como una manifestación consecuente con un concepto de cultura entendida como objeto, y por lo tanto, susceptible de ser coleccionada y manipulada.

La colección crea una nueva relación entre los objetos y la cultura, marcada por una reelaboración del significado:

"El coleccionista descubre y adquiere objetos salvajes. El mundo objetivo está dado, no producido, y de este modo se ocultan las relaciones históricas de poder tras el trabajo de la adquisición. La *construcción* del significado en la clasificación y en la exhibición del museo se *mistifica* como una *representación* adecuada. El tiempo y el orden de la colección borran

el trabajo social concreto de su construcción" (Clifford, 1995b:262)⁹.

Este manto ideológico, que anula los procesos concretos de elaboración y sobre el que se apoyan las colecciones etnográficas, sirve para certificar la "autenticidad" de lo coleccionado en el museo y su relevancia cultural en función de esquemas de interpretación de las comunidades que han elaborado dichos objetos, que se basan en ideas concretas y bien definidas de temporalidad, totalidad y continuidad.

En su trabajo, Clifford critica la manipulación del "otro" que

⁹ En este sentido, si observamos la historia de nuestro museo nacional de etnología, podemos, desde la distancia, descubrir los procesos políticos e ideológicos que subyacen a las distintas organizaciones y reorganizaciones del museo, que se caracteriza por otorgar un significado a los objetos que encontramos en él distinto de los que, en su origen, tenían dichos objetos. Así en el documento *Notas para la creación del Museo Etnológico Nacional*, sin firma, ni fecha, podemos leer:

"Se creó el Museo Antropológico Nacional a base del organizado por el Dr. Velasco, un autodidacta en lo que antropología se refiere (...) Reorganizado y añadidas algunas colecciones, estuvo hasta hace unos diez años bajo la dirección de Don Manuel Antón, sin que perdiera su carácter de museo fósil evolucionista y fin de siglo (...)

Debe desaparecer una organización caduca y procederse a remozar el Museo Antropológico en todos sus aspectos (local, espíritu, colecciones y personal) (...)

Hay que quitar al Museo Antropológico, al reorganizarlo como Museo Etnológico Nacional, el aspecto de centro muerto y de final de siglo, apartado por completo de la vida actual y de las directrices nacionales, en el sentido de que la finalidad del museo debe ser: fomentar el orgullo de ser español por el conocimiento y divulgación de nuestro imperio, estimular el espíritu aventurero y el afán de viajar de nuestra juventud y lograr el reconocimiento de muchos países -especialmente de los americanos- de que gracias a los navegantes, conquistadores, colonizadores, y misioneros españoles han sido incorporados al mundo civilizado.

En el fondo del actual Museo Antropológico está constituido por colecciones de tres clases: antropológicas, etnográficas y prehistóricas. De las primeras debe hacerse una instalación discreta, solamente en parte públicas. Debe darse importancia a las instalaciones etnográficas de nuestras colonias antiguas y actuales." (citado en: Romero de Tejada, 1992:21-22).

suponen tales anulaciones, descubre los intereses de dicha manipulación, y pone ante nuestra conciencia el significado profundo de prácticas aparentemente neutrales e irrelevantes, como puede ser la actividad museística. Traigo a colación este estudio porque resulta un buen ejemplo de actividades y prácticas actuales que transmiten una concepción de la cultura como totalidad esencial y cerrada dentro de la historia de los seres humanos, como un objeto a encontrar y preservar del profundo caos que existe fuera, en la naturaleza. Frente a esta idea de cultura que subyace a los tradicionales museos etnográficos, Clifford nos muestra también movimientos de resistencia a la cosificación que son los que, en definitiva, nos abren los ojos a la parcialidad de nuestras propias lecturas de la diversidad¹⁰.

Pero lo primero que debemos hacer si queremos contar de otra manera en qué consiste la cultura es reconocer que, como dice Clifford:

“..., necesitamos resistirnos a hábitos mentales y sistemas de autenticidad muy asentados. Necesitamos

¹⁰ Esta parcialidad viene dada no sólo por el tipo de conocimientos que circulan en el común de la sociedad sino que también la encontramos reforzada por las llamadas “ciencias sociales” que pretenden objetivizar ese tipo de conocimiento dándole una validez universal (Santamaría, 1997:50-51).

sospechar de una tendencia casi automática a relegar los pueblos y objetos no occidentales a los pasados de una humanidad cada vez más homogénea" (Clifford, 1995b: 290).

Posteriormente Clifford, para apoyar sus tesis, acude a unos cuantos ejemplos que sugieren otra forma de concebir la recolección del arte y la cultura. Nosotros nos vamos a centrar en la descripción e interpretación que realiza de uno de ellos. Este ejemplo hace referencia a un suceso ocurrido en el *Musée de l'Homme*. La conservadora de este museo, Anne Vitard-Fardoulis, llevó a cabo una notable descripción de los discursos estéticos, históricos y culturales que se utilizan rutinariamente para explicar diferentes piezas expuestas. El hecho comentado se refiere, más concretamente, a una de las pinturas sobre piel de animal perteneciente a una de las colecciones del museo. La pintura pertenecía probablemente a los indios Fox de Norteamérica. La piel formaba parte de una colección de curiosidades y era muy admirada por sus cualidades estéticas. Vitard-Fardoulis cuenta cómo ahora la piel puede leerse etnográficamente en términos de estilos gráficos y de su rol en ceremonias concretas. Pero la lectura etnográfica no es la única posible. Ni si quiera puede decirse que sea la mejor. Una visita al museo nos enseña formas

nuevas de tomar contacto con esa piel:

“El nieto de uno de los indios que vino a París con Búfalo Bill estaba buscando la túnica [de piel pintada] que su abuelo se había visto obligado a vender para pagar su regreso a Estados Unidos cuando el circo quebró. Le mostré todas las túnicas de nuestra colección, y el se detuvo delante de una de ellas. Controlando su emoción, habló. Contó el significado de ese corte de pelo, de aquel diseño, por qué se había usado este color, el significado de esta pluma... Este ornamento, antes bello e interesante pero pasivo e indiferente, poco a poco se volvió significativo, testimonio activo de un momento vivido a través de la mediación de alguien que no lo observó y analizó, sino que vivió el objeto, y para alguien el objeto vivía. Apenas importaba si la túnica era realmente de su abuelo (Vitart-Fardoulis)” (Clifford, 1995b: 291).

Fuese lo que fuese que ocurriese en ese encuentro, lo que es seguro es que el nieto no estaba tratando de “reubicar el objeto en su contexto cultural originario o auténtico”, es decir, situarlo en una historia pasada, como hace el etnógrafo. Su encuentro con la piel es parte de una reubicación moderna. La túnica pintada no está siendo considerada como un objeto estético pero lejano, sino que el encuentro es claramente específico, “está demasiado atrapado en la historia de la familia y en la memoria étnica”. En el

encuentro concurren algunos aspectos de la apropiación “cultural” y “estética”, pero en el contexto de una identidad presente:

“ En el contexto de un presente que se torna futuro, la antigua túnica pintada deviene nueva y tradicionalmente significativa” (Clifford, 1995b: 291).

Se trata, pues, de un encuentro que no lee los significados originales de la piel. Posiblemente el descendiente no los conozca tan bien como el etnógrafo. Pero no cabe duda de que esto no influye en la significatividad del encuentro, con lo que ello significa en la concepción de la cultura como un medio de readaptación constante y no como un conjunto lineal de elementos, en este caso artísticos.

Los dos estudios de Clifford que acabo de presentar, el referente al juicio y éste último relativo al arte, son relevantes porque nos muestran un camino para el estudio de la cultura en la actualidad, distinto a la etnografía clásica, y que hoy conocemos como “Estudios Culturales”. Un camino o metodología que puede ser relevante para los educadores que quieran acercarse, de una manera compleja, a eso que se ha venido en llamar diversidad cultural. Dicho paradigma se basa en el acercamiento crítico a

fragmentos culturales, prácticas (un juicio) o artefactos (un museo) que nos puedan hablar de cómo hemos construido la identidad de los otros y nuestra propia identidad a través de lo que otras tradiciones nos dicen o, mejor dicho, a través de lo que interpretamos de otras tradiciones.

A la hora de analizar en qué consiste el interculturalismo, también podemos acudir a las “manifestaciones culturales” que transmiten dicho concepto, para de esta manera estudiar qué hay bajo su apariencia de respeto a la diversidad que parecen proponer. Con ello, continuamos profundizando en una de las tesis básicas de la antropología postmoderna sobre la construcción de lo cultural, y la importancia que el análisis de la retórica tiene a la hora de ahondar en el verdadero sentido de dichas construcciones. Dicho de otro modo, pretendemos estudiar el fondo que ocultan las formas, o ver más allá del ropaje deslumbrante, supuestamente tolerante e igualitario de la retórica interculturalista.

En este capítulo nos proponemos realizar algún análisis, en el entorno de lo que hemos definido como “Estudios Culturales”, directamente derivado de los presupuestos de la antropología postmoderna que venimos analizando. Nuestro propósito es

analizar, como algunas de esas “manifestaciones culturales” actúan de manera “pedagógica”, es decir, colaboran en la construcción y transmisión de conceptos relevantes para la vida común, aunque se sitúen fuera de lo escolar, e inciden notablemente en la manera de representar el fenómeno de la diferencia cultural que luego se trasladará a la pedagogía más académica.

El primer elemento a analizar, que marca y a la vez refleja las ideas que circulan en el ambiente social sobre el “otro”, es la literatura y, en general, todo tipo de historias de ficción que creamos y contamos, y en las que se tiene la necesidad de crear, definir y catalogar al que es diferente. El segundo elemento, si cabe más importante aún en nuestros días, se centra en las imágenes que se han convertido, sin lugar a dudas, en el instrumento comunicativo más poderoso, por ser el que más fácilmente llega a los demás.

Mediante estos análisis se pretende mostrar cómo creamos identidades culturales o, dicho de otra forma, qué sistema de relaciones subyace al lenguaje que utilizamos para comprender la realidad. Si la cultura es esa red simbólica mediante la cual

creamos identidades, representamos y comprendemos la realidad, no cabe duda de que al menos estos dos fenómenos que vamos a analizar desde la perspectiva señalada, resultan muy importantes a la hora de configurar lo que pensamos y sentimos cuando nos referimos a la interculturalidad.

2- Etnoliteratura y educación intercultural.

"Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas" (Larrosa, 1996:28)

2.1- Literatura, antropología y diferencia.

Para empezar debemos aclarar algunos equívocos y establecer lo más claramente posible la relación que puede unir

campos tan aparentemente diferentes como la literatura¹¹ y la antropología. Al acercarnos a estos campos lo primero que podemos advertir son, principalmente, diferencias. Mientras que el mundo de la literatura pertenece al ámbito de las artes, de la imaginación y de la creatividad, la antropología pertenece, o al menos pretendía hacerlo hasta la irrupción de la postmodernidad, al de la ciencia¹².

No obstante, y a pesar de resultar actividades tan aparentemente opuestas, la relación entre ambas disciplinas tiene mucho sentido. La antropología se ha ocupado desde su nacimiento por el modo específico mediante el cual una cultura construye su identidad, por lo que ya la antropología clásica buscaba en los mitos, los ritos y las costumbres las formas mediante las que esas "otras" culturas creaban su identidad como pueblo. Resultaría lógico, siguiendo con la misma argumentación,

¹¹ Debemos comenzar por aclarar que el concepto de literatura que manejaremos, y que es útil para la antropología y para la educación, es un concepto amplio y hace referencia a todas las narraciones, basadas o no en acontecimientos reales, que podemos encontrar en una sociedad. Incluirá, por lo tanto, no sólo las obras clásicas o especialmente bien escritas, sino también guiones de cine, cuentos infantiles o cualquier otro formato que permita contar una historia, las cuales no son sino sistemas alternativos a la ciencia de representación de la realidad, pero quizás con más influencia social que la propia ciencia.

¹² Sobre el estatuto científico o humanístico de la antropología existen multitud de debates a partir de la condición postmoderna. Ver, por ejemplo, (Ingold, 1996:15-54). Como resultado de estos debates parece que para poder aceptar que la antropología es una ciencia deberemos redefinir el concepto de ciencia de forma mucho más amplia.

que cuando la antropología se aplica a nosotros, se vuelve antropología sobre el propio occidente. Hagamos también caso de los relatos que creamos y que configuran nuestra identidad cultural, y resultará también lógico, por supuesto, que nos volvamos entonces sobre el modo que tenemos de elegir qué relatos pueden ser considerados importantes, lo que implicará, por ejemplo, el desarrollo de currículos más o menos abiertos, currículos que vistos desde este debate, pueden ser utilizados para crear una identidad esencial y continua de un "nosotros". Frente a esta postura, que es la misma que subyace al multiculturalismo del tipo esencialista que vengo criticando, Edward Said señala en un comentario bastante atinado:

"A lo largo del intercambio entre europeos y sus 'otros' que empezó de modo sistemático hace medio milenio, la idea que apenas ha variado es que existe un 'nosotros' y un 'ellos', cada uno asentado, claro, evidente por sí mismo e irrefutable. Como yo lo señalaba en *Orientalismo*, esta división se remonta hasta el pensamiento griego sobre los bárbaros, pero, fuese quien fuese el iniciador de la reflexión acerca de la 'identidad', durante el siglo XIX ésta se convirtió en el sello de las culturas imperialistas y también en el de las que trataban de resistir los asedios de Europa."

La división entre nosotros y ellos, unida a la asunción de que determinados valores plasmados en algunos textos o de que ciertas sensibilidades estéticas de determinadas obras sólo pueden ser entendidas por parte de unos pocos, reduce la inmensa potencialidad de los individuos para vivir experiencias que van más allá de lo que dictan los expertos.

“Somos aún los herederos de ese estilo por el cual cada uno se define por la nación, que a su vez extrae la autoridad de una tradición supuestamente continua. En Estados Unidos tal preocupación acerca de la identidad cultural ha restado fuerza a la impugnación del intento de afirmar qué libros y qué autoridades forman nuestra ‘tradición’¹³. Además, el ejercicio de establecer si este o aquel libro forma (o no) parte de ‘nuestra’ tradición, es uno de los más empobrecedores que imaginarse pueda. Por otra parte, sus excesos son mucho más frecuentes que sus contribuciones a la precisión histórica. Así, no muestro la menor paciencia de que ‘nosotros’ única o principalmente debemos ocuparnos de lo que es ‘nuestro’, de igual manera que tampoco la demostraré ante la idea de que sólo los árabes puedan leer textos árabes o cosas por el estilo. Como solía decir C.L.R. James, Beethoven pertenece tanto a los habitantes de las Indias occidentales como a los alemanes, porque su

¹³ También en España tiene interés esa discusión. Baste ver la polvareda que ha levantado últimamente la polémica sobre la introducción de las humanidades en el currículo.

música forma parte de la herencia de la humanidad”
(Said, 1996:29-30).

Pero, además de lo dicho, que ya de por sí justifica el interés y la relevancia de la literatura a la hora de estudiar un posible currículo interculturalista, si nos acercamos con más atención y recordamos ciertos aspectos que vimos al hablar de la antropología postmoderna, las relaciones de ésta con la literatura se acentúan y cobran mayor importancia. Efectivamente, en el artículo ya citado de Marcus y Cushman *Ethnographies as text* (Marcus y Cushman, 1982) considerado como uno de los escritos claves a la hora de investigar el nacimiento de la antropología postmoderna, ambos autores se adentraban en el estudio de la utilización de técnicas retóricas o literarias en las monografías etnográficas, como una parte fundamental a la hora de elaborar y construir representaciones de otras culturas que apareciesen con una estructura convincente a los potenciales lectores. Posteriormente, otros escritos característicos de la postmodernidad antropológica han profundizado en la línea apuntada por estos autores hasta convertir el tema de la retórica de la antropología en uno de los tópicos fundamentales. Han sido precisamente estas críticas de los autores postmodernos las que han abierto a la antropología el camino hacia la experimentación de nuevos métodos para el

estudio de la cultura, que desde Malinowski se encontraba excesivamente centrada en la tradicional monografía de campo como único método válido de análisis cultural.

Una vez dicho lo anterior, debemos aclarar que al hablar de etnoliteratura¹⁴ no nos estamos refiriendo solamente al estudio de los textos antropológicos utilizando categorías literarias que, como acabamos de ver, es la principal derivación de las primeras críticas postmodernas, sino que nos centramos en una consecuencia más general de estas perspectivas postmodernas, que al identificar las monografías de campo con las ficciones literarias, permiten también la apertura al estudio de otras ficciones como las novelas, los cuentos, el teatro, la poesía o el cine¹⁵ como formas válidas de exploración del mundo cultural. Son estas formas de representación de la realidad cultural basadas en la creatividad y en la imaginación en las que se va a centrar el estudio de la cultura a través de la etnoliteratura. En ambos casos, y para hacer

¹⁴ El término etnoliteratura está tomado del libro de Manuel de la Fuente Lombo, et al *Etnoliteratura. Un nuevo método de análisis en antropología*. (Fuente Lombo, et al, 1994), que nace como consecuencia del primer congreso celebrado sobre este tema en España en el año 1994, en Córdoba.

¹⁵ El análisis de la transmisión de formas concretas de representar al ser humano, sus intereses, conflictos, etc., a través del cine, resulta de gran actualidad para la teoría de la educación como podemos ver en estos ejemplos (Giroux, 1997b, Mortimer, 1997, Cohen, 1996, Lucek, 1996, Belak, 1996).

justicia a las críticas de Llobera arriba apuntadas¹⁶, ya hablemos de monografías antropológicas o de obras literarias en el sentido más clásico de la palabra, hemos de considerar ambas como un paso antropológico previo pero no el último.

Tampoco sería razonable decir que la utilización de la *literatura como forma de interrogar a la cultura, de descubrir sus contradicciones y sus formas de representación y creación de identidades*, sea algo que haya nacido con la antropología postmoderna.

Ya para Foucault la literatura resultaba también de extraordinaria importancia, porque permitía subvertir las divisiones más “racionales” del lenguaje y la cultura y reinventar la realidad.

“...lo que a Foucault le interesa (...) es lo que la *escritura (y la escritura literaria como una de sus formas mayores)* tiene de soberano, de inasimilable y de absolutamente libre: su poder para enfrentar la historia, el mundo y el hombre, para brillar fuera de sus límites y, desde ahí, desde esa distancia nunca cerrada, ponerlos en peligro” (Larrosa, 1996:143).

¹⁶ Ver último epígrafe del punto 3 del capítulo 2.

Ahora bien, en último término, la utilización de la literatura para obtener datos relevantes no resuelve el problema básico de este tipo de investigación, que es el problema básico de la antropología y el problema que nos interesa a los educadores. ¿Qué hacer con los datos que aparecen en las monografías o las novelas? ¿Cómo enfrentarnos a ellos? ¿Cómo descubrir y describir de la manera más útil, más auténtica y que nos sirva para poder comunicarnos mejor, los esquemas, las formas de representar la realidad, las culturas, de una determinada sociedad? Responder a problemas como éstos constituye la verdadera tarea de la antropología y la que puede dar más juego a la reflexión pedagógica.

En el caso que nos interesa, el interculturalismo, podemos también acudir a la literatura para comprender de qué distintas maneras se puede escribir la experiencia de la diferencia hoy, cómo se refleja a través de la narrativa de ficción la idea que socialmente se tiene de ese concepto, y cómo también desde la literatura se pueden encontrar caminos para subvertir los esquemas clásicos de su representación.

Podemos empezar por observar algunos ejemplos de cómo la novela refleja formas concretas de describir la diferencia. Valga como primera aproximación este fragmento tomado del comienzo de la obra de Henry Roth titulada *Llámalo sueño*.

“Era mayo de 1907, el año destinado a llevar el mayor contingente de inmigrantes a las costas de los Estados Unidos. Todo aquel día, como todos los días desde que la primavera empezó, las cubiertas del vaporcito habían estado atestadas de centenares y centenares de extranjeros, nacidos en casi todos los países del mundo: teutones de mandíbula potente y pelo corto, rusos de barba cerrada, judíos de ralas patillas y, entre ellos, campesinos eslovacos de rostro sumiso, armenios de mejillas lisas y atezadas, griegos granujientos y daneses de arrugados párpados.” (Roth, 1990:11).¹⁷

Este texto es una clara muestra de cómo una novela puede servir para estudiar y reflejar las formas que una determinada época tiene de retratar al otro, al extranjero. Una manera que, como en este caso, está muchas veces teñida de elementos tópicos y simplificadores. Esta serie de tópicos no sólo se refiere al aspecto físico, sino que, como podemos ver en este otro texto, también se extiende a formas de comportamiento:

¹⁷ El original es de 1934.

“La realidad era que había algo muy atípico en su conducta. La vieja vendedora ambulante del banco y los hombres con mono de faena habían visto a suficientes maridos reunirse con sus mujeres e hijos tras una larga ausencia para saber cómo tenía que comportarse esa gente. Las razas más volátiles, como los italianos, bailaban a menudo de alegría, daban vueltas en corro y pirueteaban extasiados; los suecos se limitaban a veces a mirarse mutuamente, respirando con la boca abierta como perros jadeantes; los judíos lloraban, farfullaban, casi se sacaban mutuamente los ojos con la imprudencia de sus gestos precipitados; los polacos rugían y se agarraban mutuamente a la distancia del brazo como si quisieran arrancarse puñados de carne; y se podía ver a los ingleses después de un beso picoteado, gravitar hacia el abrazo sin lograrlo nunca. Pero aquellos dos estaban mudos, apartados; el hombre mirando sombríamente al agua con ojos distantes y ofendidos... y si volvía el rostro hacia su mujer era sólo para mirar airadamente y con áspero desprecio, el sombrero de paja azul que llevaba el niño que ella tenía en brazos; luego sus ojos hostiles barrían el puente para ver si alguien más los observaba. Y su mujer, a su lado, lo miraba inquieta, suplicante. Y el niño, contra el pecho de ella, miraba del uno al otro con ojos vigilantes y asustados. En conjunto era un encuentro muy curioso” (Roth, 1990:13).

Además de lo anteriormente apuntado, este texto nos muestra también de que manera puede ser utilizada la cultura para ligar la existencia de los estados-nación al concepto de raza o cultura descrito a través de comportamientos específicos, y cuya ausencia puede llegar a provocar extrañeza en los espectadores de la escena debido a que el "otro" queda sin identificar en los clichés preestablecidos. El apoyo de los nacionalismos en características raciales antiguamente, o culturales actualmente, daría pie a otra investigación. Sirva aquí sólo como apunte, como ejemplo de cómo a través de la literatura se puede seguir el paso a ese tipo de identificaciones estrechas y reductoras entre estados-nación y cultura.

A través de la literatura podemos conocer descripciones más profundas sobre lo que significa construir la propia identidad cultural por oposición al otro. Pero creemos que desde la pedagogía debemos tomar esas descripciones -que no por el hecho de encontrarlas reflejadas a través de la novela quiere decir que no se den en la realidad- como mundos posibles, no como mundos que deben conocerse y ser así irremediabilmente. La literatura muchas veces muestra claramente esa mezcla entre la creación de una identidad cultural y la realidad de una marginación que, al

apoyarse en el nombre de “cultura diferente”, puede tender a perpetuarse. Las descripciones que nacen de esta forma de observar y de entremezclar la realidad social marginal y la cultural suelen ser descripciones que, como ya hemos dicho, a menudo olvidan las propias contradicciones internas que tiene cada cultura y la propia mezcla de costumbres y creencias entre estas, supuestamente “puras”, razas o culturas. Como ejemplo de una descripción de este tipo tomemos el relato de Maya Angelou:

“La segregación en Stamps era tan completa, que la mayoría de los niños negros no tenían pero es que la menor idea sobre el aspecto de los blancos. Sólo sabían que eran diferentes y que les inspiraban temor y en éste iba comprendida la hostilidad del desvalido hacia el poderoso, del pobre hacia el rico, del trabajador hacia el patrón y del andrajoso hacia el bien vestido.

Recuerdo no haber creído nunca que los blancos fueran de verdad reales.

Muchas mujeres que trabajaban en sus cocinas compraban en nuestra tienda y, cuando llevaban de regreso a la ciudad la ropa limpia después de la colada, con frecuencia posaban sus enormes cestos en nuestro porche delantero y mostraban lo bien que planchaban o lo ricas y opulentas que eran las prendas de sus patronos” (Angelou, 1993:31).

Siguiendo con este tipo de literatura crítica y de resistencia frente a una cultura dominante, no podemos dejar de citar a la premio novel de 1993, Toni Morrison. Ciertamente, este tipo de relatos son sumamente interesantes para la pedagogía en cuanto que nos muestran posibilidades reales de resistencia frente a formas homogéneas de ver el mundo, que quizás muchas veces, como en el mostrado en la siguiente cita, un fragmento de la novela *La canción de Salomón*, parezcan batallas intrascendentes:

“En los planos figuraba con el nombre de avenida Mains, pero cuando en 1896 se instaló en ella el único médico de color que había conocido la ciudad, sus pacientes, ninguno de los cuales vivía ni en la avenida ni en sus alrededores, dieron en llamarla la calle del Médico. Después, cuando fueron a vivir allí otros muchos negros y cuando el correo comenzó a constituir un medio de comunicación normal entre ellos, empezaron a llegar a la oficina postal cartas procedentes de Luisiana, Virginia, Alabama y Georgia dirigidas a tal o cual número de dicha calle. Los empleados de correos las devolvían a sus destinatarios o las enviaban al Archivo de Cartas perdidas. Cuando en 1918 llamaron a filas a los hombres de color, varios de ellos dieron como dirección en la oficina de reclutamiento la calle del Médico, con lo que tal nombre llegó a adquirir reconocimiento casi oficial. Pero tal situación no había de durar mucho tiempo. Varias

autoridades municipales, que cuidaban por participación política del mantenimiento de los monumentos y la defensa del nombre de cada una de las calles de la ciudad, aplicaron todo su celo a evitar que la denominación de calle del Médico pasara a ser oficialmente reconocida. Sabedores de que los que mantenían el apelativo eran los habitantes de la zona sur de la ciudad, fijaron en tiendas, barberías y restaurantes de aquellos barrios unos carteles en que se afirmaba que la avenida que corría de norte a sur desde el paseo de la Ribera, que bordeaba el lago hasta la confluencia de las carreteras 2 y 6 de Pensilvania paralelamente a las avenidas Rutheford y Broadway, era y sería siempre conocida el nombre de calle Mains y no Médico.

Aquel cartelito zanjó definitivamente la cuestión, pues permitió a los residentes de los barrios del sur mantener vivos sus recuerdos y complacer al mismo tiempo a las autoridades municipales. Desde entonces se llamó definitivamente calle No Médico..." (Morrison, 1996:350-351).

La importancia del acontecimiento narrado por Morrison no debe verse en la pequeña rebeldía que manifiesta, sino en el significado que el hecho tiene al mostrar el carácter de elemento vivo en continua recreación espontánea y resistente al control, que tienen esos juegos simbólicos que llamamos cultura. Resistencia que no es sino manifestación del deseo de libertad del ser humano.

La literatura puede ser considerada como un instrumento idóneo para la transformación pedagógica de una cierta sensibilidad multicultural, siempre que ésta no se absolutice, porque como también hemos visto, la literatura es un elemento interesante a la hora de estudiar las ideas de una determinada época o de un determinado lugar, pero esta época o este lugar puede reproducir tanto sensibilidades multiculturales como imágenes simplistas y reductoras de los demás, o incluso se pueden dar ambas situaciones juntas.

Una última reflexión antes de terminar con este punto. Quizás la etnoliteratura, que nació con la postmodernidad, pueda, paradójicamente, convertirse en una forma de recuperar en cierta medida el espíritu universalista de la antropología tan cuestionado por la postmodernidad, ya que supone un acercamiento no científico a categorías de interpretación humana que muchas veces van más allá de una determinada época o lugar, ¿cómo si no explicar la pervivencia a través de los siglos de narraciones escritas en épocas y situaciones tan diferentes?.

2.2- Análisis de dos textos.

Para estudiar algunas formas de acercarse a la diferencia a través de la literatura, deberemos seleccionar algunos relatos que traten de alguna manera ese problema. En este capítulo, que sólo pretende ser una breve aproximación a esta metodología como una forma más de estudio de la cultura, hemos seleccionado dos textos. El primero es una muestra de la clásica concepción “moderna” y esencialista de la diferencia que venimos criticando a lo largo de toda la Tesis, para leer de esta forma la diferencia vamos a acudir al cuento *Pocahontas* en la versión de Walt Disney. El segundo texto, muestra una aproximación a la diferencia mucho más compleja y que podríamos catalogar como postmoderna, y la vamos a leer en el relato de Borges *Funes el memorioso* (Borges, 1989:121-132).

2.2.1 Pocahontas.

La elección del cuento escogido por Walt Disney para elaborar una más de sus taquilleras películas no es casual, y debemos buscar el motivo en el creciente interés social por los

problemas interculturales. La multinacional Disney es una de las empresas más importantes del mundo del entretenimiento, y los relatos que escoge para “moralizar” a la sociedad son escuchados y reproducidos en todo el mundo¹⁸.

La elección del relato de Pocahontas es significativa para nosotros por cuanto supone el acercamiento de una compañía de entretenimiento, que como hemos dicho tiene mucho peso, al mundo de lo intercultural, y por lo tanto es un relato importante a la hora de configurar lo que en la sociedad en general se entienda por diferencia cultural.

En el relato de Pocahontas podemos encontrar resumidas las ideas del interculturalismo tradicional que hemos venido criticando hasta ahora. En primer lugar, se acerca al problema de la diferencia cultural de una manera romántica. Este romanticismo viene dado por una parte, en la elección lejana, aunque sea en el tiempo, del pueblo a estudiar y, por otra, en las descripciones y en los dibujos de los indígenas, los cuales son presentados de manera idílica como un pueblo sin ningún tipo de conflicto, pacífico, y en

¹⁸ Podemos encontrar una de las críticas más profundas al significado pedagógico de Walt Disney en (Giroux, 1994a:25-45).

completa armonía con la naturaleza. La historia se sitúa en los inicios de la conquista de América del Norte por colonos ingleses, y narra la historia de un problema entre ambos pueblos, en el momento en que dos jóvenes, un blanco y una princesa india, intentan romper el papel que a cada individuo le corresponde dentro de ese corsé irrompible que es “la cultura”.

A lo largo del relato muchos detalles revelan también el comentado esencialismo cultural más o menos definido, y aun cuando a través de la historia de los dos jóvenes incluso pudiera pensarse que el cuento pretende narrar la historia de una ruptura o de una resistencia a ese esquema estático de cultura, en realidad viene a ser todo lo contrario. Es, sobre todo, en el final de la historia, que como todo final lleva en sí la moraleja, cuando este esencialismo queda más patente, y cuando sale a relucir el problema de la diferencia cultural como una dificultad irresoluble:

“El jefe Pohatan escuchó a su hija y perdonó la vida de John para evitar la lucha. El gobernador Ratcliffe disparó contra Pohatan y John resultó herido al intentar salvarle la vida. Para curarse, John debía volver a Londres con sus compañeros, y tuvo que separarse de

Pocahontas. *Ambos pertenecían a mundos distintos*¹⁹. Así, desde lo alto del acantilado, Pocahontas contempló como el barco que un día lo trajera hasta ella alejaba *definitivamente* a John Smith de su tierra y de su vida” (Disney, 1995:23-24).

La moraleja de la historia resulta evidente. Paz entre las distintas “culturas” sí, pero nada más, no es posible pasar de una a otra, “pertenecen a mundos diferentes” y esa diferencia debe mantenerse. Resulta muy revelador que una película Disney tenga, en este único caso, un final cuando menos parcialmente triste. En la trama del relato, el desenlace se presenta como algo “natural” y no traumático, de manera que no parece sino una conclusión inevitable e incluso moralmente buena para los personajes. Además, el cuento olvida, y no de manera inocente, que esa supuesta diferencia no material, expresada bajo el ropaje de unas costumbres distintas, que está en la esencia de cada uno de los habitantes de cada “cultura”, sobre todo de la “cultura” del otro, y que marcará las presentes y futuras relaciones con “otros”, tiene sus repercusiones, y también sus orígenes, en elementos materiales.

¹⁹ El subrayado es mío.

2.2.2 Funes el memorioso.

La historia de Funes el memorioso, contada por Borges, es una metáfora sobre la posibilidad de reconstruir la realidad de una manera más compleja, más profunda, así como un reconocimiento de las limitaciones del lenguaje y del pensamiento basado siempre en el olvido de parte de la realidad. Resulta interesante para nosotros porque nos pone sobre aviso acerca de los intereses, implícitos o explícitos, que siempre existen detrás de nuestro imperfecto sistema de representar la diferencia.

El personaje principal del relato, Funes, debido a un accidente posee la extraña cualidad de no poder olvidar ni un solo detalle percibido. En la historia de este personaje apoya Borges toda una teoría acerca del lenguaje, los conceptos, la realidad, muy ligada, como él mismo dice a lo largo del cuento, al superhombre de Nietzsche.

“Pedro Leandro Ipuche ha escrito que Funes era un precursor de los superhombres, ‘un Zarathustra cimarrón y vernáculo’” (Borges, 1989:122).

El cuento de Borges transcurre entre matices interesantes e

intuiciones acerca del modo de conocer de Funes, tan diferente al nuestro, sirviendo como oposición, y en cierto modo denuncia, a cualquier tentación de excesiva vanagloria en nuestras propias capacidades racionales. De hecho, son varias las veces en las que Borges, de alguna manera, niega la posibilidad de conseguir un conocimiento tan preciso y detallado de la realidad mediante el razonamiento:

“Me dijo que antes de esa tarde lluviosa en que lo volteó el azulejo, él había sido lo que son todos los cristianos: un ciego, un sordo, un abombado, un desmemoriado. (Traté de recordarle su percepción exacta del tiempo, su memoria de nombres propios; no me hizo caso.) Diez y nueve años había vivido como quien sueña: miraba sin ver, oía sin oír, se olvidaba de todo, de casi todo. Al caer, perdió el conocimiento; cuando lo recobró, el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. Poco después averiguó que estaba tullido. El hecho apenas le interesó. Razonó (*sintió*)²⁰ que la inmovilidad era un precio mínimo. Ahora su percepción y su memoria eran infalibles” (Borges, 1989: 127).

²⁰ Cursiva añadida.

Borges une el problema del razonamiento a la fragilidad de la memoria, al necesario olvido humano. Es precisamente la memoria, tratada en cuanto facultad "creativa", la que Borges pone en el trasfondo de los diferentes pensamientos e interpretaciones y, por tanto, la fuente de los conflictos.

"Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos" (Borges, 1989:131).

Esa profusión de detalles tiene como consecuencia inmediata el cuestionamiento del lenguaje y los conceptos utilizados para catalogar las diferencias, conceptos siempre basados en el olvido de algunas características que se consideran irrelevantes:

"Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos

dispare de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, lo sorprendían cada vez.(...)Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso" (Borges, 1989: 130-131).

Lo que realmente nos interesa de esta obra, es la intuición "postmoderna" de que el pensamiento humano se encuentra basado en un cierto olvido. El olvido de las diferencias interculturales (o también la creencia en que dichas diferencias no son importantes) es la base del etnocentrismo. Pero, también, el olvido de las diferencias intraculturales es la base del interculturalismo que venimos criticando. Obviamente, no podemos renunciar al olvido. Pero este cuento viene a denunciar las posibles contradicciones de un racionalismo que se sobrevalora a sí mismo a la hora de describir al "otro" o la propia realidad. Como diría la pedagogía crítica, una vez conocida la raíz de nuestro pensamiento, deberíamos centrarnos en la política del olvido, en las razones, en las historias que conducen a olvidar determinadas características y no otras. En el caso del interculturalismo, en las razones de que en pedagogía olvidemos ahora las diferencias intraculturales y favorezcamos las diferencias interculturales. Como

venimos diciendo, este olvido no es sino una forma de hacer violencia en un determinado sentido, del que unos salen favorecidos y otros perjudicados. Las cosas, sin embargo, podrían ser de otro modo, y la literatura es un modo intuitivo de mostrarlo.

El texto de Borges es un buen punto de partida para explicar otro modo de representar las cosas, y para pensar acerca del significado de nuestros olvidos y de nuestros recuerdos. La pregunta ahora sería: ¿por qué hablamos entonces de multiculturalismo? En opinión de antropólogos como Manuel Delgado, este interculturalismo esencialista no es sino una forma sutil de expresar posiciones racistas:

“No existe ninguna distinción racial. El multiculturalismo se funda en el culturalismo, que es la forma tan tremendamente sutil que hoy en día adopta el racismo. Por supuesto, no hay nadie que desde la escuela multicultural teorice en nombre de las razas. No se emplea esa palabra; se ha maldecido, se ha expulsado. Se emplea sistemáticamente la idea de cultura. Pero no en el sentido de la diversidad de estilos de hacer, sino en un sentido mucho más peligroso, que, tomando su referente de inspiración en la idea romántica de cultura, presupone que los individuos están poseídos por algún tipo de evanescente energía que los convierte en

miembros de una comunidad a partir de justamente de que comulgan con esa condición mística e inefable a la que llamamos cultura. Esa idea de cultura como la cosmovisión, como la orientación cognitiva, como la consecuencia de una cierta marca (que no es biológica, pero que es como si lo fuera), es lo que sirve para crear esa jerarquía moral que suplante a la que antes permitía llevar a cabo la raza. Pero, básicamente, para idéntica función: para imaginarse una estratificación según la cual los individuos pueden ser ordenados aparentemente de una forma horizontal - en realidad, de una forma vertical - en función de una adscripción no menos ectoplasmática que la de raza: la de cultura.” (Cuenca, 1997:12).

Como en el cuento de Borges, lo que existe es un problema del lenguaje que crea nuevas formas aceptables para imaginar la diversidad de manera más simple, más homogénea, para olvidar, abstraer y generalizar. Si bien es cierto que no podemos renunciar a nuestra capacidad de olvido, es también cierto que debemos procurar una visión lo más crítica y justa posible. En este sentido, la educación intercultural debería servir para reflexionar, para acercarnos más críticamente y de forma más compleja, a la idea de cultura, no para perpetuar diferencias en base a esencias que persiguen a los individuos y fuera de las cuales no es posible imaginar otra cosa. Más que de diferencias culturales, podríamos

decir que en el fondo lo que se pretende es el mantenimiento o la creación de nuevas diferencias sociales, justificadas en algún principio más o menos aceptado de división, en nuestro caso un cierto multiculturalismo simplista. Volviendo a la literatura, no estamos más que ante la historia muchas veces contada de *Romeo y Julieta* de Shakespeare, o leído en versión más actual y compleja, con mezcla de elementos "multiculturalistas" *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, donde las divisiones aparecen como irreconciliables, y donde la creación de la identidad personal y social surge como problema de fondo.

No obstante, existen posibilidades de encontrar relatos literarios como el de Borges, que mediante la construcción de ficciones cuestionen las divisiones culturales tradicionales, tan importantes y con tanta trascendencia como la que hemos construido entre oriente y occidente. Por ejemplo, Salman Rushdie en su libro *Oriente, Occidente*, (Rushdie, 1997), mediante una serie de relatos cortos, trata de desmontar la tradicional relación de oposición, mostrando nuevas posibilidades híbridas entre ambos mundos y ofreciendo una serie de respuestas que resultan inesperadas si vemos las cosas desde los tradicionales clichés culturales o "multiculturales". En el primer cuento del libro titulado

“Un buen consejo es más raro que un rubí” Rushdie nos presenta una escena supuestamente típica en una antigua colonia. Frente al consulado británico se agolpan una serie de mujeres mientras esperan realizar una entrevista que las dará acceso a un ansiado permiso de residencia. Las mujeres que allí aguardan están casadas con súbditos británicos y las entrevistas tienen por objeto discernir si el matrimonio es real o por el contrario sólo se trata de un acuerdo de conveniencia. En los alrededores merodean grupos de personas que, por dinero, aconsejan como sortear las entrevistas o conseguir papeles falsos que permitan el “deseado” viaje a occidente. Uno de esos “expertos en consejos”, Muhammad Ali, se fija, por su belleza, en una de las mujeres miss Rehana, y le ofrece sus servicios gratuitamente, ella sin embargo los rechaza, ante el estupor del viejo, y fracasa en la entrevista. A las lamentaciones del viejo consejero la joven responde inesperadamente que ella había contestado mal las preguntas a propósito ya que su matrimonio había sido concertado desde la infancia por sus padres y prefería su vida actual. Miss Rehana, contrariamente a lo que pudiera pensarse que desean todas las mujeres, no quería venir al anhelado occidente (Rushdie, 1997:13-22).

Es desde estos nuevos relatos de resistencia frente a los intentos de categorización definitiva de los otros, desde donde tiene sentido entender una actividad educativa que proponga un multiculturalismo realmente emancipador.

3- La educación intercultural y la antropología visual.

El tema de la imagen no es nuevo para la antropología de la educación. De entre los primeros modelos de antropología educativa el de G.Spindler es, en cierto sentido, precursor de una forma de antropología visual aplicada a la educación y nos puede servir de introducción a este punto. Se trata del llamado modelo instrumental y la técnica IAI (Instrumental Activities Inventory)(García Castaño, Pulido Moyano, 1994:45-54). Esta técnica fue aplicada por Spindler en su trabajo con los *blood* y los *Menomini* de Canadá. Consiste en una serie de dibujos que representan la vida de la comunidad objeto de estudio, pues parte del supuesto de que la respuesta a un estímulo visual tiene alguna relación significativa tanto con la organización psíquica como con la conducta de la gente que responde a ellos.

Para Spindler, los sistemas culturales están representados en

mapas cognitivos, estructuras afectivas y de percepción, valores y defensas del ego, ya que cada individuo debe de considerarse diferente al resto del grupo, pero a la vez dentro de él. Con esta base se diseñó el IAI para estudiar no tanto la metodología de transmisión de la cultura como el modelo formado en la mente del individuo gracias a esa transmisión. El instrumento en sí constaba de 25 dibujos que carecían de cualquier tipo de detalle y que mostraban lo básico de la actividad representada en cada uno de ellos. Estos dibujos se presentaban a la gente objeto de estudio, que elegía tres de las actividades propuestas; luego se les pedía que diesen razón de su elección y se cuestionaban sus respuestas. A las mujeres se les pedía que eligiesen también el tipo de actividades que querían para sus hijos y para sus maridos. El interés de este sistema era comprender las complejas relaciones entre cómo la gente percibe y responde al mundo que les rodea y sus adaptaciones sociales manifiestas.

Además, hay dos aspectos que ya vimos en la antropología postmoderna, que justifican la introducción de este apartado. Primero, la necesidad de volver la vista hacia nosotros mismos, hacia el modo mediante el cual construimos identidades culturales, cosa que como sabemos hoy, siempre hemos hecho a pesar de que

parecía que andábamos preocupados en mirar a los otros. La antropología postmoderna ha demostrado que cuando intentamos describir al otro lo que hacemos es describirnos a nosotros mismos. Es precisamente esta idea la que nos permite, a partir de nuestra configuración de los demás, reflexionar sobre los sistemas de formación de nuestra identidad cultural de manera más consciente. Por otro lado, también hemos descubierto, como una obligación en un mundo crecientemente complejo, la necesidad de abrirnos a nuevas formas de estudio de nuestra propia manera de representar la realidad y a los otros, lo cual no quiere decir que debamos olvidar las formas más tradicionales de estudio de la cultura, pero sí que éstas quizás ya no sean suficientes.

La antropología visual responde a ambos motivos. Por una parte, hace referencia al estudio del mundo de las imágenes como método importante de creación de identidades culturales, en concreto de nuestra identidad (Augé, 1998:43). Por otro, es una nueva manera de establecer modos de representación del otro y, por lo tanto, también de nosotros mismos. En este sentido, y como luego veremos, éste es un problema esencialmente pedagógico por cuanto hacemos referencia a un importante método de transmisión de cultura, la imagen.

Aprendemos, hoy más que nunca, a entender el mundo que nos rodea a través de las imágenes que vemos. Quizás las imágenes no sean un factor exclusivo, pero hoy en día no cabe duda de que juegan un papel fundamental. Tan fundamental como tradicionalmente olvidado en la investigación cualitativa, donde *cualquier intento por realizar investigación basada en la imagen ha sido vanalizado* (Prosser, 1998a:97-112). Para algunos autores, como el anteriormente citado Jon Prosser, la causa de este tradicional desprecio por la imagen dentro de la investigación social se debe a la continua influencia de la epistemología cuantitativa y la ciencia empírica en la investigación cualitativa, lo que consecuentemente ha dado lugar a un mismo discurso basado en palabras y números. Junto a esto, y como consecuencia también de esta invasión de lo cuantitativo en lo cualitativo, nos encontramos con la falta de preparación de los investigadores en el análisis de imágenes debido a la aparente objetividad de las mismas, que como luego veremos no es tal, así como la fuerte creencia de que el uso de imágenes sólo servirá para socavar la consideración de la investigación social como "ciencia" (Prosser, 1998a).

Frente a este tradicional rechazo que la investigación cualitativa ha mostrado por el mundo de las imágenes, su enorme poder de influencia nos obliga a un replanteamiento.

El mundo de la imagen resulta hoy en día fundamental para entender nuestra sociedad. Un ejemplo de la creciente importancia de la imagen como medio de comunicación de identidades culturales, o de instrumentos interpretativos de la realidad, son algunas campañas publicitarias, sobre todo de empresas multinacionales, a veces incluso sin apenas códigos orales o escritos²¹. Estas compañías basan gran parte de su sistema publicitario en una utilización agresiva y provocadora de la imagen. Si tomamos, por ejemplo, la campaña de Nike de 1992 podremos observar que la utilización que se realiza de la imagen es muy significativa; los cambios de planos se realizan con gran velocidad, y apelando a emociones estéticas puramente sensibles mediante las que dan forma a un tipo de hombre ideal. Los anuncios, en definitiva, no son más que reflejos de los nuevos valores de velocidad, cambio, al menos aparente, y esteticismo que se imponen en nuestro tiempo. Sin duda, la utilización de la imagen

²¹ Resulta muy significativo que los anuncios de la firma de artículos deportivos Nike, no se "moleste" en traducir su slogan publicitario, y éste aparezca en inglés al final de sus anuncios. En cualquier país del mundo podemos leer "*Just Do it*", prescindiendo del conocimiento popular que se tenga de la lengua inglesa.

refleja los ideales estéticos y el gusto de una sociedad y, sin duda también, pueden servir de retroalimentación de esas mismas ideas, acentuándolas o sirviendo de vehículo para la generación de nuevos prototipos estéticos del ser humano. Este tratamiento de la imagen nos muestra un cierto sentido de postmodernismo, no en su dimensión de pensamiento fragmentario, sino bajo el aspecto globalizante y reductor que también puede tener (Domzal, y Kernan, 1993)²².

La importancia de la imagen y, por lo tanto, su utilización intencional es algo bien conocido por el mundo de los publicistas y de las personas dedicadas a leer o crear deseos en la gente. Un ejemplo de esta creciente preocupación por ofrecer una determinada imagen más acorde con el gusto y patrón estético de una época podemos intuirlo simplemente con observar la evolución del logotipo de una conocida marca publicitaria (fig. 1)²³.

²² Este aspecto del postmodernismo como pensamiento globalizador y, en este sentido neoconservador, es una muestra más de las múltiples lecturas que sobre la postmodernidad pueden realizarse.

²³ Estas imágenes han sido obtenidas a través de internet de la pagina de Michelin <http://www.michelin.com>.



fig. 1

En el caso que nos ocupa, el de la educación intercultural, trataremos de demostrar cómo las imágenes con las que los medios de comunicación, y sobre todo la publicidad, intentan representar la diferencia en general, y el pluralismo cultural en particular, influyen de una manera sustancial en la forma de representar al otro que tenemos cada uno de nosotros, así como, incluso, en la forma en que la pedagogía se acerca al problema de la diversidad cultural, fomentando una cierta idea de categoría determinante de lo que es y puede llegar a ser cualquier ser humano que no pertenezca al grupo dominante.

Queda claro que la antropología postmoderna no puede estar al margen de lo que supone la imagen para cualquier investigación socio-cultural. Ahora bien, el uso de imágenes en antropología no es nuevo. La imagen ya fue introducida en el mundo de la investigación etnográfica por la antropóloga

norteamericana Margaret Mead, como método demostrativo basado en el supuesto de que la imagen ofrece, aparentemente, pocas posibilidades de discusión (Harris, 1993:360-361). En un principio, el uso de la imagen estaba supeditado al tradicional modo de trabajo etnográfico. Las monografías escritas seguían siendo el principal sistema de contar cómo eran los otros (Marcus, 1994d:37-38), y las imágenes eran utilizadas como apuntes que refrendaban las tesis del antropólogo. Este tipo de utilización de la imagen responde a lo que algunos autores han llamado aproximación positivista (Henley, 1998).

Sin embargo, como consecuencia del cambio de paradigma en lo referente a la cultura, desde un punto de vista más cercano a la antropología postmoderna, o lo que Henley llama la aproximación interpretativa (Henley, 1998), algunos investigadores se dan cuenta de que la imagen se presta a muchos interrogantes y transmite un tipo de conocimiento no necesariamente ligado al conocimiento escrito. ¿Por qué se selecciona una imagen y no otra?, ¿qué elementos aparecen en ella?, ¿cuál es el sentido de su disposición?, ¿cuál su significado simbólico?, ¿qué representaciones o idea del mundo transmite?. Surgen así multitud de preguntas que nos previenen frente a la

consideración de la imagen como elemento neutral y que nos hablan de ella como recurso que, al igual que sucedía con las tradicionales monografías, contiene elementos retóricos y, por lo tanto, manipulables en función del relato que queramos transmitir²⁴.

Para algunos autores, como Marcus Banks (Banks, 1998), es sólo en el nuevo paradigma de la postmodernidad donde cobra pleno sentido la llamada antropología visual. A partir de ahora ésta no puede, por tanto, considerarse como la mera utilización de fotografías a modo de ilustración de las monografías, o como la realización sin más de películas etnográficas. No es una estrategia pedagógica para transmitir más claramente los sistemas culturales de los demás, no es tampoco una herramienta para emplear en ciertos contextos de campo. Es más bien una exploración por lo visual, a través de lo visual, de la sociedad humana, de las acciones sociales que están situadas en sitios concretos y que se manifiestan tanto a través de pensamientos escritos o emociones como de objetos, cuerpos y paisajes (Banks, 1998:19).

²⁴ Sirva aquí, como ejemplo, el caso del antropólogo británico A.C. Haddon, que tratando de ilustrar, a través de fotografías, la vida de los nativos antes del contacto con los europeos, reprodujo un culto de iniciación que ya se había extinguido con la llegada de los misioneros para poder fotografiarlo ¿realidad o ficción?. (Banks, 1998:15).

De todas formas, y antes de continuar adentrándonos en este campo, convendría realizar una breve introducción al iconismo y al sentido que tienen las imágenes dentro del mundo de los símbolos humanos en general.

3.1- El iconismo.

Lo primero que debemos considerar es el alcance que tiene la imagen dentro del mundo de lo simbólico, cómo debemos considerarla. Para ello, vamos a apoyarnos en un artículo de Umberto Eco, en el que critica seis concepciones más o menos tradicionales de entender la imagen dentro del conjunto de símbolos comunicativos. Estas concepciones tradicionales nacen, principalmente, de la oposición excesivamente radical entre las imágenes y las palabras, que según este autor no es tan clara como pueda parecer y que conduce a una visión ingenua de la imagen como elemento no interpretable (Eco, 1981:325-359). La finalidad última de este apartado es problematizar el mundo aparentemente indiscutible de las imágenes y demostrar que también la imagen de un objeto, al igual que sucede con las palabras que lo describen, significa dicho objeto a partir de una

correlación cultural.

1- La primera concepción que analiza Eco es la que basa la diferente potencialidad comunicativa del signo icónico frente al signo lingüístico en que el signo icónico posee las mismas propiedades que el objeto. Esta afirmación es ingenua, ya que un retrato o una fotografía no tiene de hecho las mismas propiedades que el objeto retratado o fotografiado. Para que esta definición de signo icónico fuese cierta, el icono debería ser un doble del objeto. Quizás lo que queremos decir al afirmar que la representación tiene las mismas propiedades que el objeto es que el signo icónico despierta las mismas propiedades perceptivas que el objeto, “pero el criterio de similitud perceptiva se funda a partir de criterios de pertinencia establecidos por convenciones culturales” (Eco, 1981:330)

2- La segunda concepción ingenua a la que nos enfrentamos es la de considerar que el signo icónico es semejante al objeto. El concepto de semejanza es más riguroso que el de tener las mismas propiedades, pero también es un concepto que se basa en reglas culturales precisas que hacen que algunos datos de la imagen sean relevantes, mientras olvida otros. Por ejemplo, si tomamos

una pelota de plastilina como símbolo de un balón de fútbol, estamos tomando la forma como dato relevante mientras que hacemos abstracción del tamaño o la dureza.

3- La tercera concepción es aquella según la cual el icono y el objeto son análogos. Podemos hablar de analogía a la hora de hablar de funciones matemáticas. Por ejemplo, a una magnitud x corresponde una intensidad y . Ahora bien, una analogía no es más que "un procedimiento que instituye las condiciones necesarias para una transformación" (Eco, 1981:338), con lo que volvemos al elemento cultural del iconismo, que es el que las concepciones ingenuas que estamos analizando pretenden evitar.

4- La cuarta concepción ingenua dice que las imágenes están motivadas por el objeto, frente a los signos lingüísticos que resultan arbitrarios. Podemos describir esta cuarta idea sobre la naturaleza de algunos tipos de signos icónicos, como los reflejos especulares, como "un tipo de congruencia, dado que las congruencias son tipos de equivalencias y establecen una relación biunívoca basada en las propiedades de reflexión, simetría y transitividad " (Eco, 1981:339). Ahora bien, no parece que podamos considerar, por ejemplo, dichos reflejos especulares

como una signo, ya que el signo está *en lugar de* un objeto mientras que los reflejos especulares, tal y como han sido descritos están *frente* al objeto. Pero podemos acudir al ejemplo de la fotografía como tipo de signo que no parece interpretado por categorías culturales, y que responde sólo a la motivación del objeto. Sin embargo, la antropología muestra algunos datos que nos pueden hacer dudar de ello. Barley, por ejemplo, nos habla de la imposibilidad de los dowayos para identificar la figura de un leopardo en una fotografía; ni siquiera parecían distinguir en ella a un animal (Barley, 1994:124). Los dowayos carecían de códigos culturales suficientes para poder descifrar una imagen fotográfica.

5- La quinta concepción criticada por Umberto Eco viene a decir que los signos icónicos están codificados arbitrariamente, y responde a una dogmatización de la postura contraria a las concepciones anteriores. Es cierto que existen numerosos ejemplos de la convencionalidad de los signos icónicos, pero no debemos inferir de ello que su codificación sea totalmente arbitraria. Para contemplar ejemplos de convencionalidad a la hora de interpretar imágenes podemos acudir a la historia del arte.

Cuando en el siglo XIX un pintor, Constable, preocupado por

reflejar más fielmente la luz de lo que se hacía en su época inventó una técnica más perfecta, no fue comprendido por sus contemporáneos, que opinaban que sus colores estaban más alejados de lo real que los que utilizaban sus colegas. Hoy en día vemos los cuadros de Constable y su "representación" del color nos parece mejor que la de otros pintores de su época, pero alejada de la que tenemos nosotros. Constable no pudo escapar a las percepciones que marcaron su tiempo (Gombrich, 1982:42-67).

El estilo de una cultura marca aun cuando el artista desea reproducir fielmente la naturaleza. Ese límite a la objetividad no sólo se debe a imperfecciones instrumentales, sino también al concepto o idea que el artista tiene de la realidad a dibujar. Todo artista, al observar una escena, intentará clasificarla y apresarla en la red esquemática que le ofrece su cultura. El rinoceronte pintado por Durero en 1515 (fig. 2) es un buen ejemplo de un esquema que fue seguido por los diferentes artistas, consciente o inconscientemente, a la hora de dibujar rinocerontes.

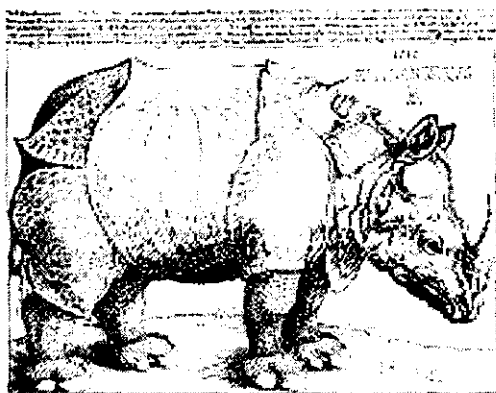


fig. 2

que tiene en él el esquema creado por Durero (Gombrich, 1982 pp.69-84)



fig. 3

James Bruce, en 1789, tenía muy claro que él estaba dibujando un rinoceronte real por contraposición al animal de Durero. Sin embargo, en su dibujo (fig.3) puede, desde la distancia, apreciarse claramente la influencia

Ambos casos, en palabras de Eco, nos llevan a concluir que:

“...representar icónicamente el objeto significa transcribir mediante artificios gráficos (o de otra clase) las propiedades

culturales que se le atribuyen. Una cultura, al definir sus objetos, recurre a algunos CODIGOS DE RECONOCIMIENTO que identifican rasgos pertinentes y caracterizadores del contenido. Por tanto, un CODIGO de REPRESENTACIÓN ICÓNICA establece qué artificios gráficos corresponden a los rasgos del contenido o a los elementos pertinentes establecidos por los códigos de reconocimiento” (Eco, 1981:345-346).

Esta consideración no sólo se aplica al dibujo. En casos de representatividad "más real", como puede ser el cine o la fotografía, también influye lo que se sabe y cómo se sabe sobre lo que se ve.

Pero el hecho de observar cultura a la hora de interpretar o elaborar un elemento icónico, no quiere decir que este lenguaje sea totalmente arbitrario. Como señala Umberto Eco citando el ejemplo de Gombrich del niño que subido en un palo de escoba juega a montar a caballo, la utilización del palo de escoba no significa, obviamente, que éste sea análogo o semejante a un caballo, sino que ambos comparten algo que al niño le resulta significativo y le permite tomar uno por otro, es este caso que en ambos se puede uno montar. Lo mismo sucede cuando en el juego un niño es capaz de hacer que un palo se convierta en espada. El signo icónico no es, por lo tanto, tan arbitrario como pueda parecer el signo lingüístico, sino que está basado en cierta semejanza con el objeto representado. El problema es que esa semejanza será de diferente categoría para cada signo.

6- La última concepción criticada por Umberto Eco en el

trabajo que venimos comentando es la que afirma que :

“los signos icónicos, son analizables en UNIDADES PERTINENTES y codificadas, y permiten una ARTICULACIÓN múltiple como los signos verbales” (Eco, 1981:327).

Si estuviésemos de acuerdo con la anterior afirmación estaríamos diciendo que existen fonemas icónicos y frases icónicas, pero los signos icónicos son débiles, imprecisos. Existen infinitas formas de representar un determinado objeto, sin embargo los fonemas verbales se encuentran perfectamente definidos.

“...en el caso de las imágenes tenemos que ocuparnos de bloques macroscópicos, TEXTOS, cuyos elementos articulatorios son indiscernibles” (Eco, 1981:356).

Las relaciones entre las imágenes que forman un fotograma son tan complejas que resulta imposible separarlas en unidades similares a los fonemas. Más que depender de un código, las imágenes crean códigos.

El análisis de las imágenes no puede, por lo tanto, ser igual que el análisis de textos orales o escritos, pero también debemos

partir en su estudio de convenciones o esquemas culturales que nos ayuden a entenderlos.

3.2- Etnografía visual.

¿Qué nuevos códigos culturales son mostrados o creados por el mundo de lo icónico, por cada imagen de las que habitualmente son utilizadas, por ejemplo, en la publicidad?, ¿cómo funcionan? ¿cómo utilizarlos en la educación intercultural?, ¿cómo crear un pensamiento crítico de lo icónico? Estas son algunas de las preguntas que a partir del estudio del iconismo resultan de gran interés para la pedagogía, muy centrada hasta ahora en enseñar a interpretar los códigos verbales, pero que no ha tenido en cuenta, quizás porque hasta hoy su importancia era menor, la enseñanza de la interpretación de los códigos icónicos.

Queda claro que aquí no nos referimos a la enseñanza a través de imágenes, ni a la enseñanza de métodos pedagógicos audiovisuales, pues como dice Christian Metz:

“Ya que se quiera enseñar la imagen, o bien enseñar mediante imágenes, en primer lugar hay que

tener, en ambos casos, algunas ideas acerca de las relaciones existentes entre la imagen y la *posibilidad de enseñar (enseignabilité)*, es decir, y la cultura (se trata aquí de la cultura en el sentido en que la entiende la antropología cultural: toda cultura es una especificación histórico-geográfica del amplio trabajo que el hombre realiza sobre el mundo y sobre sí mismo; trabajo que lo aleja de la Naturaleza)" (Metz, 1972:208).

Es esta relación entre imagen²⁵ y cultura la que interesa a nuestro estudio. Más concretamente nos vamos a centrar ahora en la consideración de las imágenes como medio eficaz para transmitir ideas y representaciones culturales, y en cómo debemos tenerlas en cuenta a la hora de abordar, por ejemplo, el concepto de diversidad cultural, ya que lo que pensamos de este concepto suele estar, la mayor parte de las veces, más en relación con imágenes, con iconografía específica, que con verbalizaciones concretas. Es muy posible que al hablar de la raza negra, según en que contextos, en nuestra mente aparezca la imagen de Michael Jackson o Michael Jordan, o tal vez imágenes sobre alguna película o documental sobre el racismo. Cómo configuramos a través de las imágenes las representaciones que tenemos del

²⁵ Para ser más concretos, no nos estamos refiriendo a la pura imagen sino a su creación y percepción.

mundo, cómo creamos nuestra “tela de araña interpretativa”, es un desafío fundamental a la pedagogía actual.

A la hora enfrentar el estudio de la imagen con pretensiones realistas, como pueden ser los documentales etnográficos, nos enfrentamos al mismo problema postmoderno que se ha señalado con respecto a las monografías etnográficas: el problema de la autoría. ¿Quién es el autor? ¿Quién habla en los documentales pretendidamente científicos y supuestamente objetivos?

Una primera respuesta ingenua podría ser que en un documental etnográfico científico, las imágenes hablan por sí mismas y, por lo tanto, todas las personas que aparecen en dichos documentales. La autoría, pues, parece ser aquí auténticamente polifónica, de manera mucho más clara que en otros tipos de descripción etnográfica, como las monografías o los cuadernos de campo. Frente a este tipo de respuesta ingenua, y como ya hemos anticipado, podemos encontrar muchos autores actuales que ponen en duda esta pretensión de realismo (Harper, 1998) (Winston, 1998).... Así, para centrarnos en un ejemplo más concreto, en su artículo *The Camera People* Eliot Weinberger nos muestra, a través de la historia de las películas etnográficas, cómo éstas han servido

para transmitir profundos estereotipos sobre los demás pueblos, y cómo también han sido utilizadas para reflejar problemas propios de la sociedad de la que provenía el antropólogo (Weinberger, 1994).

Tanto Weinberger como los demás autores pretender poner de manifiesto cómo, a pesar del teórico poder neutral de la imagen a la hora de contar historias, no existe un único modo de verlas y, por lo tanto, una misma imagen puede contar muchas cosas a la vez.

Resulta muy ilustrativo, en este sentido, el trabajo de Catherine Lutz y Jane Collins sobre los documentales de *National Geographic*. Las autoras de la investigación pretenden estudiar cómo a través de las imágenes supuestamente neutrales, objetivas y científicas del *National Geographic*, se transmiten ideas preconcebidas y prejuicios sobre los otros (Collins y Lutz, 1993 y 1994).

A nosotros nos interesa sobre todo el modo mediante el cual estas autoras estructuran su estudio de las imágenes de la revista citada. Las autoras clasifican las imágenes en torno a las diversas

“miradas”, que no son sino diversas maneras de categorizar los modos de acercamiento a la realidad mediante la imagen, y que deberán tenerse en cuenta a la hora de realizar cualquier tipo de análisis.

1-La mirada del fotógrafo. Este tipo de mirada, representada en el ojo de la cámara, hace referencia a la toma de postura del realizador de una determinada imagen frente al objeto que reproduce. Toma de postura que reflejada, no sólo por la posición física desde la que se toma la foto, sino por el tipo de objetivo que se selecciona, por el color, el marco, y otros elementos de estilo. La mayoría de las veces, la mirada del fotógrafo es una invitación a ponernos inconscientemente en su lugar, a compartir sus intereses, olvidándonos de otras posiciones. Por ejemplo, en el caso de la (fig. 4), la fotografía está tomada de tal manera que el lector de la revista se encuentra inconscientemente forzado a “fijarse” en el minero que va a vender los diamantes conseguidos, y no tanto en la persona que los está tasando para comprarlos.



fig. 4

2-La mirada de la revista. Las autoras del artículo la denominan así porque están estudiando una revista concreta, pero bien pudiéramos llamarla la mirada del productor, del que hace pública una imagen. Hace referencia al proceso mediante el cual algunas de las imágenes realizadas por el fotógrafo se publican, mientras que muchas otras se

desechan. Este proceso incluye: la decisión por un asunto y lugar particular; la decisión por el modo, el tamaño, el lugar donde se incluye una foto; incluso los posibles retoques de la misma. Normalmente, el lector no tiene ninguna forma de conocer cómo se han llevado a cabo estas decisiones. Más evidente y accesible es, sin embargo, otro tipo de "mirada de la revista", que es la decisión sobre el comentario que va a llevar la imagen.

3-La mirada del lector o del espectador. A la hora de

analizar una imagen, al igual que a la hora de estudiar un texto, también hemos de tener en cuenta al lector, ya que éste puede añadir información propia a la imagen, en la cual no habían pensado el editor de la revista o el fotógrafo. Este tipo de información es incontrolable para éstos, y hace referencia a la capacidad de “soñar” a partir de los estímulos que la imagen pueda provocar. A raíz de una determinada imagen, el lector puede imaginar lo que cae fuera de sus límites, la clase de vida de los personajes que aparecen en ellas,...

Este tipo de mirada se encuentra estructurada en base a experiencias e intereses personales y a un gran número de elementos culturales. Elementos que, por ejemplo, nos invitan a diferenciar las imágenes “naturales” de las imágenes provocativas, como dos tipos de imágenes con una pretensión diferente sobre los intereses del potencial consumidor de las mismas, sobre su mirada.

En el caso del *National Geographic*, o cualquier otro tipo de medio que proyecte una representación del otro cultural, la “mirada del lector-espectador” se encontrará influenciada por una paradoja central a todo este tipo de reportajes o anuncios de fondo etnográfico. Por una parte, la fotografía permite al espectador la

participación en un escenario no-occidental²⁶, mientras que, por otra, requiere muchas veces una actitud pasiva, dejando fuera muchas posibles realidades, atomizando y empobreciendo la experiencia de contacto con el otro. Dicho de otro modo, la fotografía convierte a la persona o la situación social retratada en un objeto que provoca la fantasía o la ilusión de un contacto que no se da con el otro.

Por último, esta "mirada del lector-espectador", está condicionada por el contexto al que se dirige la imagen, ya sea una revista, como el caso del *National Geographic*, o un determinado programa o anuncio concreto dirigido también a un público concreto. Por ejemplo, la revista que venimos comentando está dirigida a un público mayormente culto.

4-La mirada del no-occidental. Dónde y cómo mira el sujeto que aparece en la imagen puede modelar el mensaje que una fotografía transmite acerca de las relaciones interculturales. En la revista *National Geographic*, podemos encontrar cuatro tipos de mirada de sujetos no-occidentales: la mirada a la cámara; la

²⁶ Sería mejor no utilizar el término "occidental", y elegir el de "diferente", ya que éste es mucho más complejo y no tan reductor como aquel. Utilizo, no obstante, el término "imágenes no occidentales" porque es el elegido por las autoras del artículo sobre el que nos estamos basando, para referirse a pueblos lejanos y más radicalmente diferentes al nuestro.

mirada a otra persona u objeto dentro del marco de la fotografía; la mirada a una persona u objeto fuera del marco de la fotografía; la no mirada. Los más estudiados por estas autoras son los dos primeros.

El primer tipo de mirada, la mirada directa a la cámara, puede sugerir varias cosas. En principio, que existe un alguien que está mirándoles. Existen muchas teorías acerca de su significado: puede expresar confrontación o, por el contrario, consentimiento para ser observado. La expresión de la cara es en este sentido crucial. En las imágenes que aparecen en la revista son raras las caras hostiles o de confrontación. La mirada directa a la cámara puede establecer la ilusión de familiaridad y de una cierta comunicación intercultural. La mirada directa permite un examen cercano del otro, permite escrutar sus ojos y su expresión. Pero contradice la finalidad de la revista de presentar una imagen del mundo sin manipular, ya que son claramente influidas por el fotógrafo y presentan una falsa intimidad a la cámara. La utilización de la mirada directa es una técnica central de "retórica documental" en fotografía (Collins y Lutz, 1994:370).

Según este mismo estudio, existen variables significativas a

la hora de estudiar la mirada en las imágenes. Por ejemplo, la mujer aparece mirando a la cámara en un porcentaje estadísticamente significativo mayor que el hombre; los niños y ancianos, más que los adultos; los pobres más que los ricos; los negros más que los blancos. Curiosamente, aquellos que nuestra cultura ha definido como los más débiles suelen encontrarse mirando a la cámara. Los más poderosos miran a otro sitio.

El segundo tipo de mirada, la mirada a otra persona u objeto dentro del marco de la fotografía, es tomado como un catálogo de intereses del sujeto representado. Así, por ejemplo, en la foto del venezolano que está vendiendo diamantes (fig. 4), su mirada está centrada en los diamantes, lo que hace que la foto esté contando un determinado relato al observador, junto con los datos suministrados por el pie de la misma.

5-La mirada del occidental. En la mayoría de artículos de la revista *National Geographic* sobre pueblos no occidentales, se solía incluir fotografías de occidentales entablando algún tipo de relación con dichos pueblos. Dichas fotos pueden tener complejos efectos sobre los lectores de la revista. En primer lugar, pueden servir como una especie de firma del autor: "yo estuve allí".

También este tipo de fotografías en las que aparecen occidentales se utilizan para representar encuentros interculturales. Ahora bien ¿cómo se representa ese encuentro?, ¿quién es el personaje principal del mismo?, ¿quién lleva la iniciativa?.

Catherine Lutz y Joan Collins analizan algunas fotos en las que aprecian rasgos colonialistas en estos encuentros. Por ejemplo, en la foto siguiente (fig. 5), destaca la distribución (las mujeres occidentales están en la parte superior mientras que el nativo se encuentra en la parte inferior) así como la sonrisa



fig. 5

condescendiente

hacia el nativo que mira hacia otro lado.

6-La mirada reflejada del “Otro”:

Verse a sí mismos como otros lo ven.

Basándose en la teoría psicoanalista acerca la importancia

que tiene en la construcción del yo el momento en el que el niño se

mira por primera vez en el espejo y se reconoce, en la revista *National Geographic* se utilizan muchas veces un tipo de imágenes, como la que aparece en la figura 6, que sugieren la idea de que el otro no ha tenido la posibilidad de ser autoconsciente de su imagen, y de que es gracias al occidental cuando puede por fin reconocerse, sugiriendo así implícitamente la inmadurez cognitiva de otras culturas.

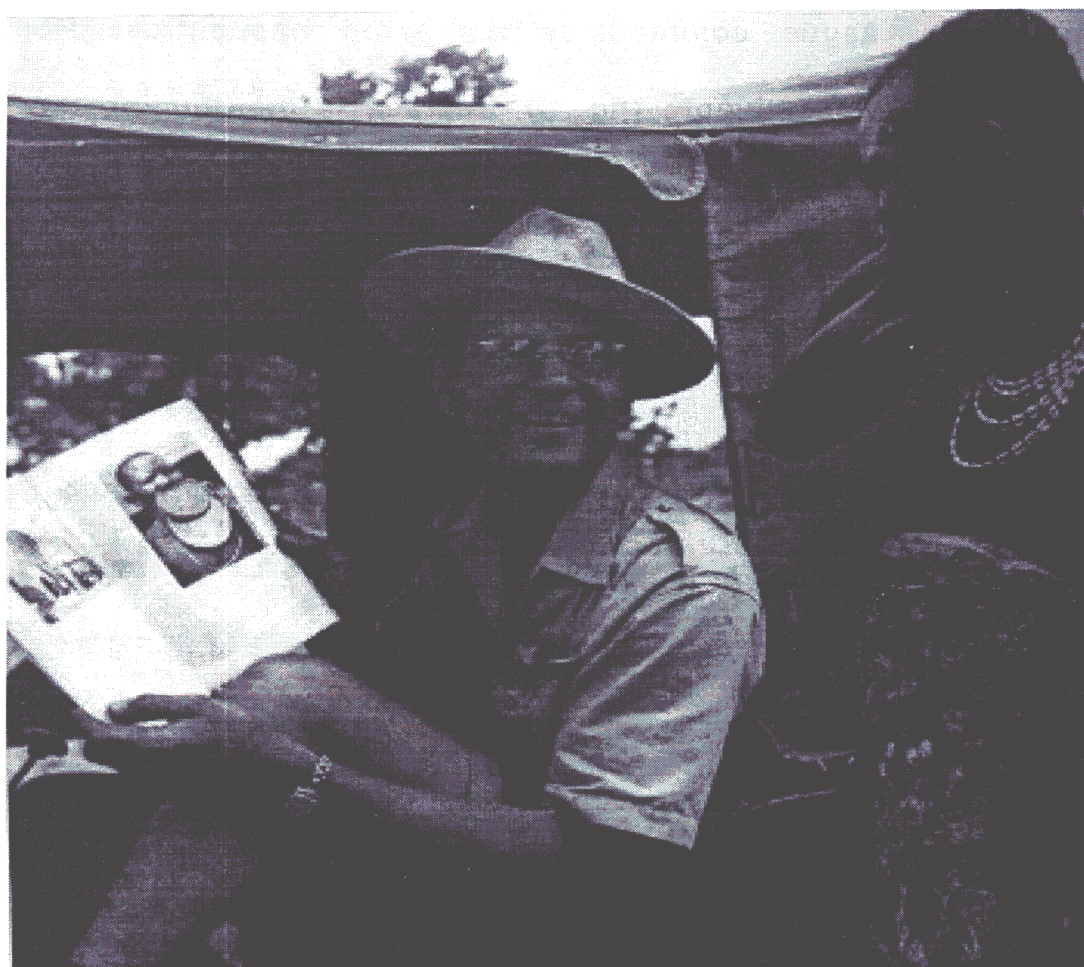


fig. 6

“La carencia de autoconciencia implica la falta de una

historia; él o ella no son unos inconscientes, sino más bien carecen de autoconsciencia. El mito es que la historia y el cambio son primeramente características de occidente y que la histórica autoconsciencia fue transmitida al resto del mundo gracias al descubrimiento y la colonización" (Collins y Lutz, 1994:377).

El estudio de las distintas formas de interpretar una determinada imagen según la relación que se tenga con su producción o consumo, -las diferentes miradas que hemos ido viendo-, nos indica el camino a seguir para la realización de una antropología que se dedique a ellas como producción cultural y no las contemple como ingenuos reflejos de la realidad.

Pero no sólo las imágenes pretendidamente realistas y objetivas nos pueden hablar de una cultura, o nos pueden dar pistas para conocer una cultura, sino que podemos también acercarnos a ella a través de imágenes surrealistas que ofrecen o insinúan variados marcos de referencia o de interpretación (Mac Dougall, 1994a:28). En la figura 7 podemos observar una de esas imágenes que muestran el hibridismo, la mezcla y el diferente uso que cada cultura, cada concreta elaboración simbólica, puede otorgar a un mismo instrumento.



fig. 7

En este sentido algunas películas etnográficas, como *In and Out of Africa* comentada por Bill Nichols²⁷ (Nichols, 1997), nos sirven como ejemplo de una posible antropología visual, que estudia el proceso de análisis de la conciencia cultural y lo relaciona con complejos procesos de producción a través del intercambio de objetos,

convirtiendo el concepto de cultura, tradicionalmente entendido como algo fijo, en algo ligado al cambio y a la negociación.

En esta línea, para Mac Dougall los documentales etnográficos no deben ser tanto un método para comunicar un conocimiento concreto sobre una forma cultural, como un medio

²⁷ La película analiza los distintos significados que pueden tener los objetos de arte según hablemos con un coleccionista, un vendedor, un turista... así como las implicaciones que el conocimiento de estas diferentes perspectivas tiene en la reconfiguración de la identidad de estas personas.

para investigar las circunstancias que producen la creación y el continuo cambio cultural. Pero esto siempre requerirá que los creadores de películas etnográficas sepan que no son sólo meros transmisores neutrales de conocimiento, sino recreadores del mismo (Mac Dougall, 1994a). En un sentido aplicable a la pedagogía, la imagen es un buen método para reflexionar sobre el cambio cultural y el potencial hibridismo humano.

3.3- La cultura, la imagen, la pedagogía²⁸.

¿Qué aplicación puede tener esta antropología visual a la educación intercultural?

Como hemos podido constatar en los ejemplos expuestos hasta ahora, resulta indudable que en el mundo actual la imagen es un importante medio a la hora de crear cultura, o de manera más precisa, a la hora de determinar esquemas que ayuden a la creación de formas concretas de representación. En el caso de la diversidad o interculturalidad, las imágenes juegan un importante papel a la hora de configurar dicha noción a un nivel divulgativo, e

²⁸ El caso del tratamiento mediante imágenes del problema del pluralismo, es otro reflejo de la mezcla de géneros que representa la condición postmoderna, los límites de lo pretendidamente educativo escapan cada vez más a los rígidos esquemas academicistas para instalarse en otros ámbitos que aparentemente parecerían ajenos a toda esta problemática.

incluso al nivel de una práctica social como puede ser la educación. Ahora bien, se ha señalado que en la actualidad la mayoría de imágenes utilizadas, por ejemplo, en los medios de comunicación, a través de lo que Giroux llama multiculturalismo comercial, ofrecen, como luego analizaremos, tratamientos simplistas, cuando no racistas, del complejo fenómeno intercultural. Este multiculturalismo comercial es un intento por disfrazar la naturaleza política de la vida diaria y apropiarse de un nuevo y vulnerable terreno de insurgentes diferencias en interés de un grosero consumismo (Giroux, 1994c:4). La utilización de determinadas imágenes y del tema interculturalista en favor de intereses comerciales puede ser una forma de buscar algún tipo de legitimación social. Resulta paradigmático en este sentido el ejemplo de algunas multinacionales. Para encontrar el comienzo de este tipo de estrategia comercial podemos trasladarnos a la campaña que realizó Coca-cola en 1971. En esta campaña aparecían jóvenes de 30 países promocionando la bebida y difundiendo la idea de que la Coca-cola acerca fronteras (fig. 8) (Steinbach, 1994).



fig. 8

Éste fue el inicio de la apropiación por parte de las campañas publicitarias de algunas compañías, de temas que se encuentran en el centro del debate cultural de nuestros días, como puede ser el de los refugiados de guerra (fig. 9), el sida (fig. 10), la contienda arabe-israeli (fig. 11), la pena de muerte (fig.

12), la ecología (fig. 13), la explotación infantil (fig. 14) y, por supuesto, el multiculturalismo, sin duda caballo de batalla de la estrategia comercial de muchas compañías, a juzgar por la gran cantidad de imágenes publicitarias en las que se alude a él. En una primera aproximación, podríamos leer estas imágenes como un intento de acercar a los pueblos, de contribuir a la pacificación de conflictos. Pero esto sería realizar un planteamiento simplista de la imagen, que resultaría poco pedagógico al no ofrecer instrumentos para una emancipación o para un pensamiento crítico que introduzca complejidad en el debate. Esta otra aproximación es la

que vamos a ensayar ahora.



fig9



fig. 10



fig. 11

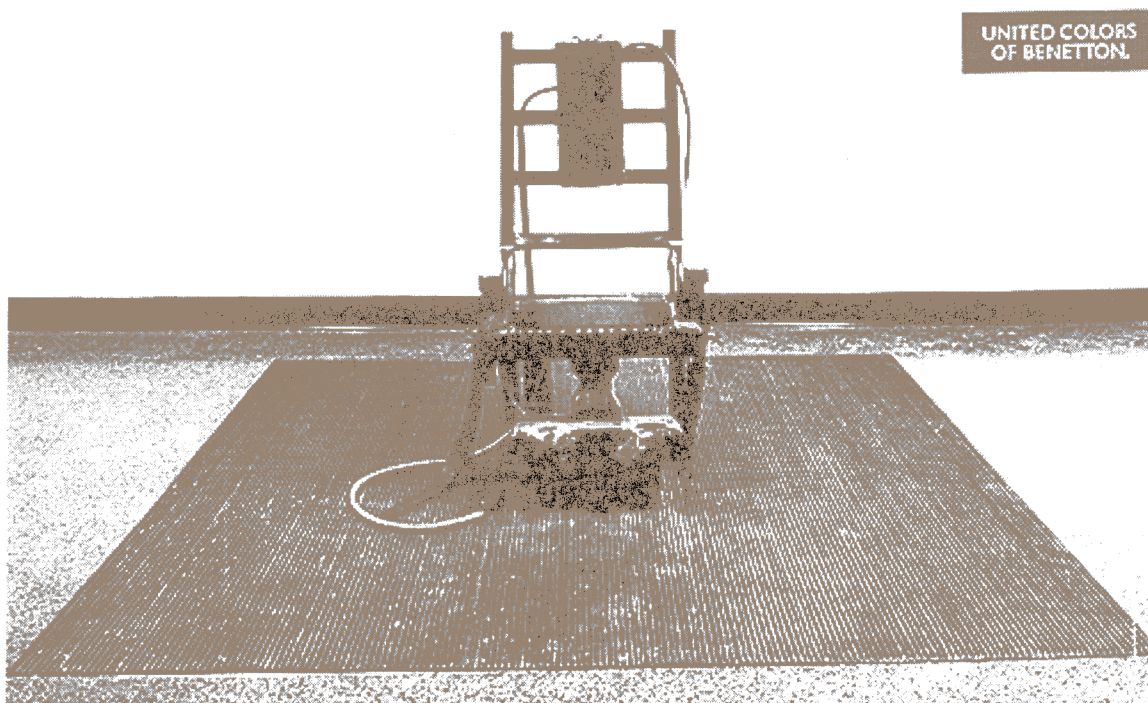


fig. 12



fig13



fig. 14

En el caso de la pluralidad cultural, a través del estudio de las imágenes utilizadas, lanzamos la hipótesis de que dichas campañas se apoyan en lo que McLaren llama multiculturalismo liberal de izquierdas (McLaren, 1997:153-154). Este tipo de multiculturalismo, al igual que todo multiculturalismo liberal²⁹ (ya se de izquierdas o derechas) reconoce la igualdad natural entre las diversas razas, como representa la imagen de la figura 15, que sin embargo se encuentran en desigualdad de condiciones a la hora de acceder a diversos bienes sociales. La crítica que cabe hacer a este tipo de representación de la diferencia es que ésta es dividida en compartimentos estancados, cada uno con una esencia. Cada compartimento se encuentra identificado con una forma de ser en el mundo que, en último término, resulta inconmensurable con otras formas de ser. Existe una forma auténtica de ser blanco, negro u oriental. Este tipo de posturas queda bastante patente en muchos anuncios publicitarios, que identifican el multiculturalismo con una imagen prototípica de los tradicionales pueblos o “razas”

²⁹ Cuando hablamos del multiculturalismo liberal, tomamos el sentido utilizado por McLaren del mismo, no en el sentido del liberalismo puro para el que cualquier carácter contingente, cultural, no cuenta nada, sino para un liberalismo, y estoy interpretando el pensamiento de McLaren, que ha asumido la existencia de grupos culturales iguales en su condición de seres humanos, pero diferentes en su capacidad de acceso a los recursos. Sin embargo, este multiculturalismo, no ha pensado críticamente los modelos que subyacen a la distribución de las personas en esos grupos, ni las formas concretas de hacerlo que pasa a convertir lo que tradicionalmente era accesorio y contingente, en una categoría esencial (McLaren, 1997:153-154).

(fig. 16). En muchas ocasiones, este tipo de visión esencialista de la cultura utiliza imágenes provocativas o sugerentes para aludir a esa esencial igualdad de derechos (fig. 17 y 18), pero siempre dejando muy marcada la idea que cada raza es radicalmente diferente y, además, uniforme.

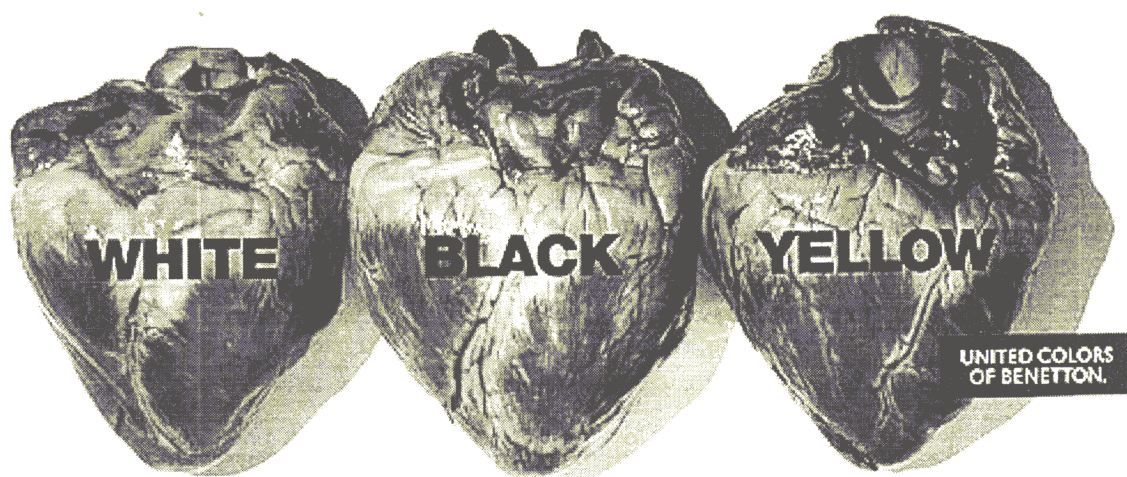


fig. 15



fig16



fig. 17

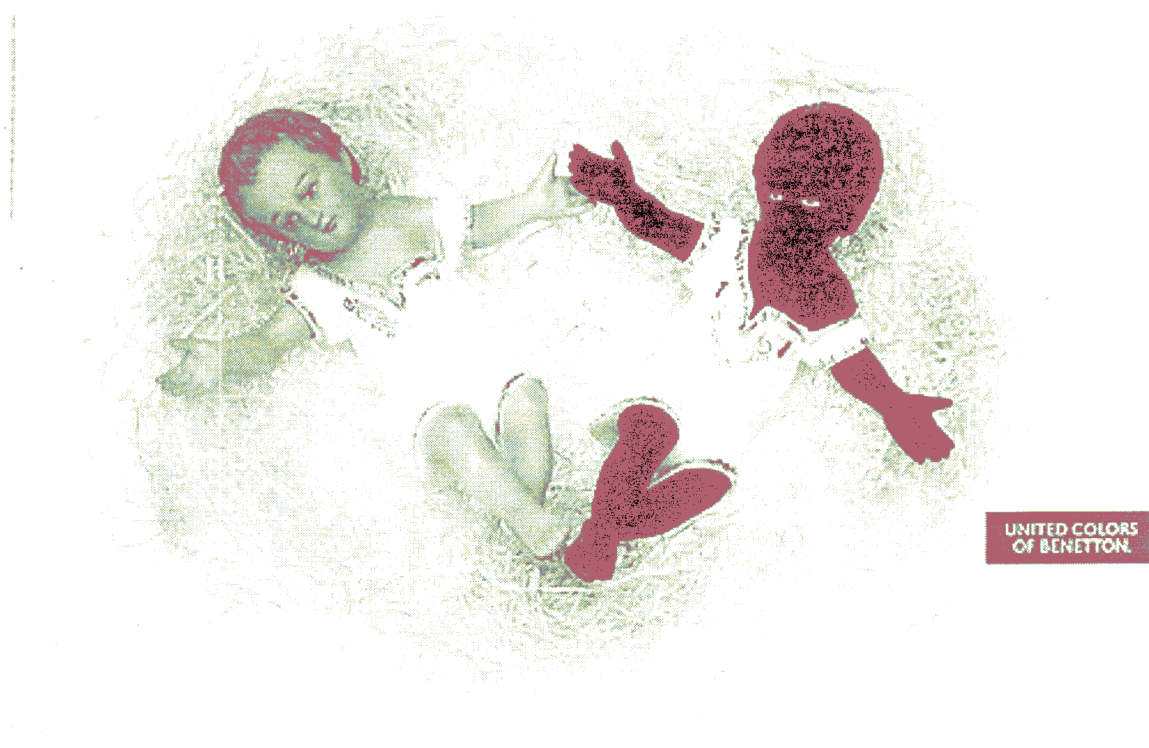


fig. 18

Los problemas de esta forma esencialista de ver la pluralidad cultural son, como ya hemos señalado, fundamentalmente dos. Primero, al ligar el problema de la cultura a conceptos como el de raza, entendido en su forma tradicional, olvida el carácter histórico de éste y su poder como modo de representación violenta del otro, que intencionadamente o no, ha tenido repercusiones en forma de estigmatizaciones, o exclusiones reduccionistas, determinantes de la forma de vida de muchas personas. Segundo, una imagen esencialista de la cultura implica la creencia de que existen experiencias más perfectas de vivir dentro de una determinada cultura y, por lo tanto, personas más autorizadas que otras para

hablar por boca de una determinada modalidad cultural. Así, se suelen oír cosas como no puedes hablar de racismo, ya que no eres gitano o negro. Solamente se te permite contar tu experiencia desde tu posición de blanco opresor, como si no fuese posible escapar en alguna medida a una determinada vivencia de un grupo estudiada y especificada de antemano por "expertos", que debido a experiencias privilegiadas que son el corazón de lo deben sentir los demás, tienen la potestad de expresar lo que siente o vive un grupo. Así hay que demostrar la pertenencia a un determinado grupo cultural, como se demuestra el color de los ojos, con argumentos "claros y distintos".

Peter McLaren explica muy bien este punto y sus consecuencias cuando dice:

"Esta perspectiva suele ubicar el significado mediante el conducto de experiencia 'auténtica' en la creencia errónea de que la propia política de ubicación garantiza de alguna manera la 'corrección política' de antemano. Se considera que tanto la proximidad física de una persona a los oprimidos como su propia situación como persona oprimida ofrecen una autoridad especial desde la que hablar. Lo que ocurre a menudo es que se construye un elitismo populista como profesores o sindicalistas o cualquier otro rol de

activista político, y se establece un pedigrí de voz basado en la historia personal, la clase, la raza, el género y la experiencia. En este punto, lo político se suele reducir sólo a lo personal, y ahí se olvida la teoría en favor de la propia identidad cultural y personal. Por supuesto, la experiencia vivida de una persona, su raza, clase, género e historia son importantes en la formación de su identidad política, pero tenemos que tener la voluntad de examinar nuestras propias experiencias y nuestras voces en términos de la complejidad discursiva e ideológica de su formación." (McLaren, 1997:154).

Aun estando profundamente de acuerdo con lo que dice Peter McLaren, si tomamos este texto radicalmente deberíamos llegar a la disolución de lo que él llama identidad cultural, ya que, en último término, este concepto de identidad cultural niega las propias contradicciones y luchas internas que nacen de la representación siempre violenta que significa reducir a muchos a la unidad de una concepción global, en base a unas cuantas característica físicas o históricas comunes. En definitiva, cualquier tipo de globalización implica un cierto esencialismo, aunque McLaren y los demás críticos radicales de la pedagogía como Giroux o Cameron McCarthy dicen reconocer, no logran olvidar en sus propuestas. Pedagógicamente, deberíamos hablar más bien de

individualización de lo cultural, siempre teniendo como referencia el concepto de cultura propuesto por Clifford Geertz que se viene manejando en esta investigación.

Ningún concepto de identidad cultural común, imprescindible, en última instancia, para cualquiera de las teorías multiculturales estudiadas, puede considerarse verdaderamente postmoderno, ya que, aun cuando en mayor o menor medida abogan por la disolución de la concepción ilustrada tradicional que se apoya en un centro que dé explicación a lo deseable, a la esencia del hombre, lo hacen a costa de crear diversos universos, en último término irreductibles entre sí, y que giran también ellos mismos en torno a otros centros esenciales, eso sí, ya no considerados como universales.

Entonces ¿qué sentido tiene el interculturalismo en educación? ¿Acaso no podemos hablar de una cierta identidad cultural? Ciertamente existe la identidad cultural, no como el concepto esencialista que hemos criticado, sino más bien como un constructo continuamente cambiante y profundamente complejo, que hace referencia a la mayor proximidad de esquemas de interpretación entre diferentes personas y también, a la mayor

diferencia con los esquemas de otras personas. En este sentido, el hecho de tener un mismo código lingüístico confiere a las personas que lo comparten una determinada identidad cultural, pero ésta no puede reducirse estrictamente al idioma, sino que también influyen la nacionalidad, la religión, etc. Todos estos elementos están mezclados entre sí y continuamente en redefinición, lo que hace que no podamos hablar de una identidad cultural fija, sino más bien de diversidad de identidades culturales según las circunstancias. Esto significa que, en cierto sentido, el concepto de interculturalismo, tal y como se entiende habitualmente, puede resultar inútil para la pedagogía, cuando no profundamente negativo, ya que es un concepto que no hace más que fijar posiciones interpretativas en torno a códigos que circunstancialmente se consideran relevantes, pero cuya relevancia no es siempre pedagógica puesto que no contribuyen a la elaboración de un discurso emancipador, sino más bien todo lo contrario.

Continuando con este tipo de acercamiento a la interculturalidad a través de las imágenes de la publicidad, hay que subrayar como éstas realizan un tratamiento de problemas complejos de una manera simplista y que hace abstracción de la

historia y de las relaciones de poder que se juegan en la creación de cualquier concepto que defina las relaciones sociales. En consecuencia, las soluciones que se proponen son generalmente de corte paternalista y romántico, que dejan sin tocar el problema de fondo acerca de la génesis y las implicaciones en la distribución del poder de esta forma de representación particular (fig. 19, 20, 21, 22, 23).

Existe también, en esta línea que olvida las complejas relaciones que subyacen a la configuración de cada identidad personal, un uso de la imagen para transmitir una cierta idea exótica o tópica del “otro”, siempre refiriéndose a él como un todo bien definido representado con un cierto espíritu pseudoantropológico y, sobre todo lejano (fig. 24, 25, 26).



fig19



fig. 20



fig21



fig.22



fig. 23



fig. 24



fig25



fig. 26

El acercamiento a problemas sociales mediante la utilización de imágenes que realizan algunas compañías publicitarias, y la potencialidad conformadora de identidades de las mismas, nos obliga a estar atentos desde la educación al uso de las mismas y, sin duda, a descubrir un cierto afán pedagógico por parte de quienes dirigen estas campañas.

Como en toda pedagogía, podemos hablar de al menos dos aspectos íntimamente ligados al tratamiento de la imagen realizada por la publicidad: una finalidad y una metodología. Tradicionalmente, la finalidad de una campaña publicitaria es clara: vender un determinado producto. El caso de Benetton es sintomático de una nueva forma de reelaborar la finalidad publicitaria que la acerca, quizás como ya dijimos, en busca de legitimación social, al mundo educativo, ya que, al menos aparentemente, entre los objetivos principales de las campañas de Benetton está el de despertar la conciencia social frente a temas importantes. Eso es al menos lo que afirman los directores de Benetton. De hecho, su interesante publicación en internet está planteada como un foro de debate más que como el típico catálogo publicitario de productos. También, como sucede en muchas prácticas pretendidamente pedagógicas, las imágenes propuestas

tienen su “currículo oculto”. Y es que bajo ese, aparentemente, aparato crítico, deja intactas las estructuras raciales a las que dice querer denunciar, e incluso, como vimos más arriba, las reproduce.

La potencialidad pedagógica de las imágenes que hemos ido destacando es clara: transmiten de manera rápida esquemas con los que aprendemos a ver la realidad, en nuestro caso, la realidad de la diferencia. Si bien es cierto que una de las finalidades de la educación es transmitir esquemas con los que interpretar la realidad, también podemos afirmar que para poder hablar de auténtica educación necesitamos que esos esquemas sean liberadores y no opresores. El hecho es que, como hemos intentado demostrar, en el caso de las imágenes propuestas esto no es así, y bajo su aparente radicalidad puede esconderse una representación superficial y reductora de la diferencia.

La pedagogía no puede quedarse inmóvil frente a los dos aspectos que se han ido apuntando. Por una parte, la extensión de prácticas pedagógicas entendidas como transmisiones de formas de entender la realidad más allá del ámbito que tradicionalmente le era propio. El mundo de la imagen cobra cada vez más importancia, quizás como contrapartida al retroceso de la

influencia de la escuela, a la hora de moldear los esquemas de conocimiento de las personas.

El segundo aspecto que no debe olvidar la pedagogía es el del mundo de las imágenes como un mundo incontrolado ante el que el sujeto se encuentra indefenso y carente de recursos. Existe *muy poca tradición pedagógica en el análisis de imágenes*. Hoy en día, cuando éstas resultan cada vez un método más fundamental a la hora de transmitir cultura, urge la necesidad de dedicar más tiempo a su estudio. A nuestro juicio, la antropología visual proporciona un método válido para hacerlo.

CAPÍTULO 5: CONSECUENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ÉPOCA POSTMODERNA.

1- Frente a la educación intercultural tradicional.

Durante toda la investigación venimos analizando el significado que, a la luz de la antropología postmoderna y de sus innovadoras pautas de estudio, tienen las categorías de cultura y diferencia cultural. Hemos mantenido que, si bien podemos hablar de cultura de una manera significativa y no reductora en cuanto existen elementos simbólicos que marcan una determinada manera de relacionarse con los demás y con el mundo, esto es mucho más discutible cuando intentamos precisar lo que se esconde bajo el concepto de diferencia cultural. Aunque podemos estar de acuerdo en que no todos esos mundos simbólicos son iguales, los problemas surgen cuando queremos apresar su diferencia y dotar de una entidad fija y completamente aprensible a lo que está cambiando continuamente y reconfigurándose de manera peculiar en cada individuo. Este intento es particularmente catastrófico en el ámbito educativo por cuanto, al apoyarse en estas entidades culturales fijas, estamos elaborando sistemas opresivos que actúan precisamente contra el aspecto radicalmente emancipador que se le supone a la actividad educativa. En este sentido, si la educación intercultural sirve para encerrar las posibilidades individuales en rígidos códigos grupales que son reproducidos más o menos

acríticamente, no podemos considerarla como algo educativo. También es cierto que toda tarea educativa debe estar atenta a los conceptos que se manejan en el ambiente social en el que se desarrolla, de los cuales debe partirse en la planificación de la actividad. Y no hay duda que el interculturalismo y las divisiones en culturas tan generales como cultura gitana, occidental, oriental, magrebí, etc., están a la orden del día. Sólo en ese sentido puede hablarse de la necesidad de una educación intercultural, como la necesidad de replantearse críticamente esos conceptos y promover su utilización frente a cualquier intento en favor de la homogeneización de los individuos. Pero, desde luego, ésta no debe limitarse a cambiar unos prejuicios que encasillan al individuo en patrones globalizadores y absolutos por otros también encasilladores aunque de forma un poco más compleja.

Para entender con un ejemplo palpable y real los modelos de cultura existentes en muchos proyectos de educación intercultural y a los que nos oponemos, podemos proponer el siguiente texto de un libro reciente. La recomendación está encuadrada en un capítulo referido al currículo y la educación intercultural, uno de cuyos apartados es el dedicado a las tutorías individualizadas:

“Haré aquí sólo hincapié en la necesidad que tiene el tutor de conocer y respetar las diferentes motivaciones, expectativas, formas de comunicarse, etc., de muchos alumnos minoritarios, debidas al distinto marco cultural en que han sido socializados.

Los profesores tutores, en efecto, han de ser conscientes de ciertas diferencias importantes entre los valores que rigen en nuestra sociedad occidental y los que dirigen la conducta de alumnos procedentes de otros contextos culturales bien distintos. Aunque sea de forma esquemática, se pueden confrontar dos grandes categorías de valores: los propios de las sociedades occidentales y los que dirigen la conducta de alumnos procedentes de otros contextos culturales bien distintos. (...)

En la cultura occidental se enfatiza:

- a. la autonomía, la independencia, y el autocontrol del individuo en sus decisiones personales;
- b. el tiempo futuro, invitando a la inversión de esfuerzos a medio y largo plazo, así como a una cierta renuncia respecto a resultados inmediatos;
- c. el individualismo como orientación vital y, por extensión, un tipo de familia reducida (nuclear);
- d. el pragmatismo y utilitarismo, vinculado a una valoración del hacer y el tener;
- e. la competición como algo ligado al esfuerzo individual para medrar en la vida;
- f. la firmeza y la solución directa de cualquier situación que se haya de resolver;

g. la igualdad de status como ideal: empezando por los roles sexuales.

En otras culturas más convencionales se prima:

- a. la vinculación afectiva del individuo a la familia, grupo o comunidad de referencia, y su dependencia de ésta;
- b. el tiempo presente ('aquí y ahora'), con la actitud de alcanzar resultados inmediatos o a corto plazo; esto, generalmente, mezclado con una valoración del tiempo pasado, que invita al respeto por los mayores o, incluso, a la influencia de los muertos;
- c. la prioridad otorgada a la familia (extensa), con sus lazos de interdependencia afectiva y pragmática (fuente de seguridad - humana, en vez de institucional - a la hora de resolver los diversos problemas individuales);
- d. la relación personal-espiritual, como horizonte de aspiración; esto es, la primacía del 'ser';
- e. la cooperación o interdependencia como mecanismo para sobrevivir a los diversos retos de la vida;
- f. la negociación como mecanismo para afrontar indirectamente conflictos o problemas de diversos tipos;
- g. la diferenciación de roles sexuales: la actividad, autoridad y exterioridad masculina frente a la pasividad, sumisión e interioridad doméstica femenina" (Jordan, 1996:79-80).

Esta extensa cita refleja con bastante certeza el concepto reductor de cultura al que nos estamos oponiendo, por cuanto ofrece a los profesores perjuicios con los que acercarse al mundo de la diversidad, pero no métodos para la elaboración de una “descripción densa” que nos permita descubrir la mezcla que existe entre todos estos criterios en todas las personas. ¿Qué validez tiene esta agrupación de rasgos, que estadísticamente puede ser significativa, en una actividad profundamente individual como la educación?.

Este tipo de percepciones esencialistas de la cultura, lejos de favorecer la actividad educativa, quizás pueda inducir inconscientemente un agrupamiento del alumnado, reforzando estereotipos en la relación con el otro e impidiendo una comprensión real del problema, lo que explicaría el porqué de observaciones tan curiosas como ésta recogida de una entrevista a un profesor:

“(...) en cuestiones, por ejemplo de juegos, enseguida establecen la diferencia, *si yo digo*¹: ¡a ver, hagamos dos equipos, dos grupos!, ellos rápido, payos, gitanos...Y...cuando a veces he observado el juego

¹ Cursiva añadida.

libre, es decir, sea un partido de fútbol, sea lo que sea, están mezclados (...) ni sabrías quién es payo y quién es gitano" (Solé, 1996:152).

Observaciones como éstas reforzarían la idea de que las supuestas separaciones culturales son a menudo inducidas inconscientemente por el propio sistema educativo. La educación intercultural que proponemos desde aquí tiene unas características ligadas a ideas propias de la antropología postmoderna, con las que se pretende superar la realidad violenta y opresiva que desde la educación se ha podido contribuir a crear al hablar de diferencia cultural en el sentido antes explicado.

2- Modos de concretar una educación intercultural en la postmodernidad.

Frente a una educación intercultural tradicional, la postmodernidad nos ofrece una nueva forma de acercarnos al problema de la diversidad que estaría definida por las siguientes características.

2.1- La educación intercultural como toma de conciencia de la complejidad y como reelaboración crítica de la diferencia.

El educador debe actuar ante una diversidad de narraciones, de historias, de explicaciones de lo que hay, que configuran la realidad *diferente* de cada uno de sus alumnos y la suya propia. ¿Qué puede ofrecer a los educadores una determinada teoría o un paradigma antropológico que les sirva de ayuda en esta situación? En principio, hemos de notar que estamos de acuerdo con Geertz en que lo que debe interesarnos no es principalmente la coherencia con la que dicha teoría esté realizada, que puede ser mayor o menor. Para un educador lo importante es, sobre todo, medir su validez atendiendo al poder de dicho paradigma antropológico para *ponernos en contacto* con la vida de las gentes con las que tratamos, para ayudarnos a distinguir sus “guiños” culturales, remontándonos por encima de una aprensión de las mismas como contracciones del párpado indistinguibles en sus manifestaciones mensurables de un tic nervioso (Geertz, 1992:20-30).

Pero ¿qué es lo que en ese diálogo intercultural debe aportar la educación para que éste no se convierta en diálogo que

perpetúe la dominación, la representación simplificadora de la diferencia y, cómo hacerlo?

En primer lugar consideramos necesario acudir a debates más complejos. Esta dimensión de complejidad podemos encontrarla en la antropología, entendida no sólo como ciencia, sino más bien como “estado de ánimo” (Delgado, 1992:16), como admiración ante la verdadera diversidad, una diversidad que no debe ser tratada de manera fácil, identificando al individuo con el grupo de personas con unas mismas características comportamentales más o menos generales, sino de manera cada vez más problemática. Y es precisamente en el estudio de la antropología cultural postmoderna donde nosotros hemos encontrado algunas claves para la crítica de nuestros actuales usos de la diversidad.

Sin duda, el educador actual necesita una formación o al menos un espíritu antropológico, con el fin de poder realizar una más adecuada conversación con el alumno, siempre de diferente cultura, y comprender las distintas reacciones de sus educandos, los cuales, muy a menudo (y cada vez más), tienen experiencias y

expectativas muy diferentes a las suyas, sin necesidad de pertenecer a otra raza, sexo o clase.

Pero el educador no debe sólo quedarse en el reconocimiento acrítico de la diferencia, aunque sea de manera compleja. Su función principal es poner en contacto esa diversidad y replantearla. En palabras de Giroux, debe realizar una pedagogía fronteriza, que parta principalmente del conflicto allí donde los valores se muestran más críticamente conflictivos y donde aparecen las contradicciones entre un yo, con mi voz mi experiencia de vida, y un tú, o un nosotros y un vosotros:

“La indeterminación, y no el orden, debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente, en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que asume en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia” (Giroux, 1994e:110-111).

Ese replanteamiento de los propios límites culturales que debe ayudar a realizar el educador, no debe confundirse solamente con la adaptación, y por tanto cambio, que se produce en las

diferentes culturas fruto de las relaciones interculturales y de la propia evolución social y cultural. Este aspecto de la cultura ya existe de por sí sin la ayuda de la intervención educativa. En nuestra época, los movimientos migratorios y de comunicación entre las culturas son cada vez más comunes. El reto ante el que nos enfrentamos consiste en que la riqueza que este fenómeno genera, invada la vida intelectual, “la actividad cultural académica” (Fischer, 1991a:317).

El replanteamiento de los límites culturales que tiene que hacerse desde la pedagogía, debe basarse en la interpelación que el otro nos hace a través de su mundo. Solamente el contacto crítico con el otro nos facilita la comprensión de nuestra propia realidad. Sin el otro, no podemos ser conscientes de los límites de nuestros relatos y nada nos impedirá verlos como absolutos e infinitos. El encuentro con el otro nos relativiza y nos permite ver nuestra cultura (nuestra forma de dar sentido a lo que nos pasa) como una forma más de contarnos lo que somos. Giroux define esta pedagogía fronteriza y propone considerarla como una corriente que no sólo reconoce los márgenes que a la vez socavan y enmarcan diferentes formas de decir cultura, poder, conocimiento, de manera que podamos construir de formas

diferentes nuestra memoria, nuestra historia, nuestras relaciones con los demás, sino que también permite perfilar de diferentes maneras nuestros deseos. Además, la categoría de frontera prefigura los procesos pedagógicos como un cruce de las fronteras forjadas desde distintas formas de dominación y de violencia. Esta pedagogía necesita crear las condiciones necesarias para permitir que los estudiantes puedan animarse a ser cruzadores de fronteras y aventurarse a crear nuevas zonas fronterizas donde crear o recrear sus identidades (Giroux, 1997:45).

El problema, por lo tanto, al que se enfrentan tanto el educador como el educando es un problema *hermenéutico*, entendido éste como el problema de la interpretación, de la traducción del yo cultural a través del conocimiento del otro cultural (Rabinow, 1992a). Rabinow, en su experiencia como antropólogo, nos muestra, a través de la relación ya descrita² con su informante Ben Mohammed, un ejemplo fabuloso de lo que debe pretender esa pedagogía de los límites, y a la vez de sus dificultades.

² Ver epígrafe 3.4 del capítulo 2.

Este replanteamiento de los límites culturales supone también huir de la visión romántica de la diferencia, o de la visión “*New age*” como si todo lo que proviene del otro fuera ya por eso absolutamente “bueno”. Barley, por ejemplo, nos muestra de una forma cómica un par de anécdotas que desmitifican esta creencia:

“Actualmente, el hombre primitivo es utilizado por los occidentales, igual que lo fue por Rousseau o por Montaigne, para demostrar algo referente a su propia sociedad y reprobar los aspectos de la misma que les parecen poco atractivos. Los ‘pensadores’ contemporáneos tienen el juicio fundamentado y equitativo en tan poca consideración como sus antecesores. Un ejemplo que me impresionó especialmente antes incluso de ir al país Dowayo fue una exposición de objetos de los indios pieles rojas. En ella se exhibía una canoa de madera y nos informaban que ‘las canoas de madera funcionaban en armonía con el entorno y no son contaminantes’; junto a ella había una fotografía del proceso de construcción en la que aparecían los indios quemando grandes extensiones de bosque para obtener la madera adecuada y dejando que se pudriera el resto. El ‘noble salvaje’ se ha alzado de su tumba y se encuentra vivito y coleando en el noroeste de Londres, lo mismo que en algunos departamentos de antropología (...) En lo que se refiere a ‘vivir en armonía con la naturaleza’, a los Dowayos les quedaba mucho camino por recorrer. Con frecuencia me

reprochaban el no haber traído una ametralladora de la tierra de los blancos para poder así erradicar las patéticas manadas de antílopes que todavía existen en su territorio. Cuando los dowayos empezaron a cultivar algodón para el monopolio estatal, les suministraron grandes cantidades de pesticidas, que ellos inmediatamente aplicaron a la pesca. Arrojan el producto a los ríos para después recoger los peces envenenados que flotaban en la superficie. Esta ponzoña sustituyó rápidamente a la corteza de árbol que habían utilizado tradicionalmente para ahogar a los peces. 'Es maravilloso - explicaban -. Lo echas y lo mata todo, peces pequeños y peces grandes, a lo largo de kilómetros'" (Barley, 1994:121- 122).

La interrelación cultural compleja es, por lo tanto, el concepto esencial que debe definir la educación en la diferencia. En ese sentido, se puede hablar de que el fin de la educación no es crear una cultura universal, en la que una posición termine por imponerse y anular a las otras, sino la ampliación de los horizontes del diálogo hasta gentes que hasta ahora habíamos tenido por irracionales, primitivos o inferiores³. Y es en la comprensión y diálogo entre las diferentes redes de significado, donde la

³ Esta idea es defendida, desde un punto de vista filosófico, por Charles Taylor cuando habla de fusión de horizontes, término que toma prestado de Gadamer (Taylor, 1993:99-107 y 1994:86). Este concepto hace referencia a la necesidad de conceder un principio de valor, que permita el diálogo, a todas las construcciones culturales que han permitido otorgar sentido a la vida de muchas personas durante un largo periodo de tiempo.

educación puede y debe actuar. Esto no significa la construcción de una única cultura compartida por todos; en palabras de Geertz:

“El objetivo inmediato que se impone (al menos eso me parece a mi) no es la construcción de una especie de cultura esperanto, la cultura de los aeropuertos y los moteles, ni la invención de una vasta tecnología de la administración de lo humano. Es más bien la ampliación de posibilidades del discurso inteligible entre gentes tan distintas entre sí en lo que hace a intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose” (Geertz citado por Díaz Viana, 1991:16).

Este tratamiento complejo de la diferencia se traduce pedagógicamente en no considerarla como un bien en sí misma, (Garzón Valdés, 1997:12-13) sino más bien como un recurso que muestra la complejidad humana y la dificultad de llegar a empatizar con el otro, sea cual sea la etnia o raza en la que estructuralmente se encuentre encasillado por mor de las diferencias socioculturales o de los diversos estudios “científicos”. Este cambio de concepción de la interculturalidad puede implicar en el educador la adopción de posturas que pueden tildarse como intransigentes frente a

determinadas costumbres, que bajo el paraguas que ofrece el término “cultura” pretenden muchas veces perpetuar posturas de dominación. Sin necesidad de ir a casos espectaculares en los que se emiten este tipo de juicios, podemos encontrar una actitud semejante, cuando en muchas investigaciones interculturales se tratan algunas observaciones sobre la conducta de “individuos” como simple reflejo de una conducta grupal, y como si cualquier transmisión de hábitos que pudiéramos considerar positivos para la vida en común fuesen intentos de asimilación cultural y de falta de respeto. Citaremos ahora un par de ejemplos de estudios concretos que no son desde luego los únicos que existen, los cuales, en nuestra opinión, pueden caer en ese error.

En este primer estudio, el autor realiza una crítica contra las llamadas tendencias asimilacionistas:

“Las tendencias asimilacionistas de la praxis cotidiana de los agentes de socialización se evidencia en la valoración que un Educador realiza en un P.E.I (Proyecto Educativo Individual) de un miembro de etnia gitana al redactar lo siguiente:

‘Lentamente x está cambiando y poco a poco se encamina hacia la persona que tendría que ser, pero hay momentos en que sus orígenes pasan por encima de su educación, y es por eso que además de mantener

muchos de los anteriores objetivos hemos pensado en crearle la necesidad de ser un miembro ejemplar para los otros niños'.

Este punto es corroborado por otro Educador, al ser cuestionado sobre la uniformidad cultural en términos de transmisión, a lo cual contesta:

'... un niño cuando llega a ingresar, no se tiene en cuenta de donde viene, y no se potencian sus orígenes. Y en estos casos menos (de etnia diferente). Lo que se pretende es sobre todo integrarlos en las estructuras y dinámica del Centro. Es decir, que se vuelvan niños 'normales', y cuantos menos problemas mejor. Recuerdo que R. no se quería cortar el pelo. Tenía unas peloterías. Pero como la niña no era 'limpia' se la podrían poner parásitos en el cabello. El hecho es que ella quería tener melena'

Como consecuencia, y en términos generales, este punto se palpa a nivel de actitudes y en la transmisión pautas culturales del grupo propio (ya sea implícitas o explícitas a nivel verbal o conductas determinadas), de las cuales se debe caer en la cuenta de no encontrarse inmune a ellas. Si bien en momentos puntuales y concretos pudiera parecer que estas actitudes carezcan de relevancia, o no tengan excesiva influencia, es pertinente considerar el continuum proporcionado por la 'rutina' cotidiana. Ésta va afianzando las percepciones en base a su carácter repetitivo, llegando a impregnar la dinámica grupal de juicios, actitudes y propuestas de tendencia endoculturadora.

Evidentemente, desde el punto de vista formativo, si ésta se ha realizado mayoritariamente encaminada a una socialización prioritariamente secundaria, en un contexto escolar, que aporta unas estrategias y unas pautas de actuación, con unos fines, y con un substrato cultural concretos, parece evidente que el tratamiento de los miembros de grupos étnicos minoritarios, sea realizado desde el desconocimiento de los mismos; y bajo parámetros uniformistas tendentes a lo que en realidad constituye la base cultural de los agentes de socialización, efectivamente la de los grupos dominantes" (Solé, 1996:120-121).

Esta extensa cita se presta a algunos comentarios. En primer lugar, parece cierto que el texto puede mostrar ciertos prejuicios del profesorado hacia las personas con distinta cultura. Pero lo que, en nuestra opinión, no se acaba de entender es la acusación de endoculturación que se realiza a raíz de las opiniones transcritas. Podemos compartir la necesidad de un cierto conocimiento de los códigos de interpretación del mundo que traen todos los alumnos al centro escolar, incluso podemos y debemos manifestar preocupación por el hecho de que los códigos del centro están más cerca de los utilizados por unos alumnos que de los utilizados por otros. Este hecho no sólo tiene que ver con la cultura, sino más bien creemos que se relaciona con

consideraciones de tipo socioeconómico. Sin embargo, no estamos muy seguros de que esta situación sea evitable o incluso que sea deseable evitar. La equidistancia, o la creación de una especie de “esperanto cultural”, puede resultar al final un artificio tan absurdo que ofrezca tan pocos resultados como los que han ofrecido los intentos por crear un lenguaje para todos. Es inevitable que por distintas causas un idioma dado acabe por imponerse. Lo que desde la educación deberíamos plantearnos es hasta qué punto cierta asimilación cultural no es sólo inevitable sino también buena en algunos casos. Por ejemplo, el hecho de hacer renunciar a algunos niños a algunas costumbres que tienen que ver con la higiene o el comportamiento es algo que se realiza en la educación no sólo con niños pertenecientes a otras etnias. No podemos olvidar que la educación, al menos en sus etapas iniciales, debe ofrecer alguna base disciplinaria imprescindible para la vida en común, para esa ampliación del diálogo que venimos proponiendo como base de la educación. Acudiendo a una crítica que Julio Carabaña realiza a la educación intercultural de este tipo, no parece convincente que en base a no se sabe bien qué estereotipos sobre lo que, por ejemplo, significa la disciplina para los gitanos, nos veamos forzados a no establecer en un centro un ritmo fijo de horarios. Quizás podamos acudir para ello a otros

argumentos pedagógicos o psicológicos, si los hay, pero es claro que para ningún niño pequeño resulta fácil adquirir ritmos de trabajo (Carabaña, 1993:75-76). En definitiva, mantener ciertas reservas respecto a lo que podemos o no esperar de un ser humano en base a su historia, sus orígenes, sus raíces, su familia, equivale a no entender la plasticidad del mismo y la enorme capacidad de adaptación de los individuos, sin que ésta implique el rechazo de lo anteriormente vivido, sino su integración en esquemas que escapen a lo que los expertos esperan de un sujeto de una determinada etnia en base a los comportamientos presuntamente mayoritarios de sus miembros. Toda vida humana implica en cierto sentido una cierta aculturación que constituye una de las grandezas del ser humano, además de que la aculturación no es completa puesto que, como hemos visto gracias a algunos estudios antropológicos postmodernos, no existe el representante típico de la cultura y las diversas formas que ésta va adoptando en cada individuo son las que nos permiten comprobar que toda vida es crítica frente a la cultura, en el sentido de que la asume de diferente manera.

El segundo ejemplo de educación intercultural esencialista pertenece a un manual con diversas actividades prácticas y

ejercicios. Concretamente, en el anexo reproducimos un ejercicio que, en nuestra opinión, supone una mala utilización de la imagen para educar. En base a una serie de fotografías que representan caras de diversas personas de la misma edad y pertenecientes a lo que tradicionalmente se consideran como "razas" diferentes, y a través de una serie de elecciones y rechazos, se busca confirmar la idea de que el racismo existe clara y realmente en nuestra sociedad. Claramente se trata de un ejercicio que requiere de inferencias y prejuicios sobre los motivos del alumno, al que se le refuerza la idea de la existencia de grupos cerrados diferentes pero iguales internamente⁴. No queremos decir que el racismo no exista, sino que lo que criticamos es el tipo de argumentos o apoyos en los que fundamentar esta creencia, que nos parecen inducidos y, que en el fondo, reproducen la idea reduccionista del otro⁵ que pretenden evitar. La raíz última del problema estriba en la concepción sociologicista del hombre, según la cual lo más importante y definitorio del ser humano es su identificación con el grupo.

⁴ En el fondo la crítica a la utilización de la imagen que expresamos aquí es la misma que hemos utilizado al referirnos a la imagen intercultural en la publicidad.

⁵ Resulta extraño que se hable mucho contra la estereotipación y en el libro (Colectivo AMANI, 1994) se puedan encontrar gran cantidad de fotografías estereotipadas acerca de los otros (ver el anexo de fotografías sacadas del propio libro).

Curiosamente, los libros de donde hemos sacado estos dos ejemplos de educación intercultural hacen mucho hincapié en lo que venimos denunciando aquí acerca del esencialismo cultural y de los estereotipos. Pero, al igual que, según vimos, ocurre con algunos de los representantes de la pedagogía crítica norteamericana⁶, ellos mismos acaban por mantener un cierto *esencialismo*, quizás como respuesta política frente a injusticias socioeconómicas que no pueden rebatir sin acudir a estructuras y argumentos de este tipo y que requieren, en última estancia, de alguna forma de fundamentalismo, cultural o de alguna otra clase, para ser criticadas. Dicho de otro modo, critican el esencialismo cultural cuando se habla de prejuicios negativos a la hora representar al otro, pero necesitan de algún modo de esa idea “esencial” del otro.

2.2- La educación intercultural como ayuda a la observación del otro. El replanteamiento de la investigación educativa.

Al ayudar al educando a releer su cultura mediante el diálogo con los demás y con el mismo educador, éste no debe quedar

⁶ Ver, por ejemplo, capítulo 3 punto 1.3.6, o capítulo 4 punto 3.3.

aparte del proceso de relectura, sino que también el contacto con los otros debe ayudarlo a replantearse su propia práctica pedagógica como agente que está configurando constantemente relaciones de poder y sancionando, positiva o negativamente, modos de conocimiento. La antropología postmoderna ya ha comenzado a estudiar las relaciones inconscientes que el etnógrafo crea al hacer etnografía y lo mismo deberíamos hacer en la educación. Qué es lo que hacemos al transmitir determinados conocimientos y no otros, qué imagen del hombre o de la colectividad estamos difundiendo mediante las lecciones de historia, de literatura o de filosofía. Lo que aquí nos interesa es el creciente énfasis en el aspecto cualitativo de la relación educativa, primando en la investigación educativa los aspectos de esta relación que más tienen que ver con la complejidad y la diferencia, con la creación de espacios de discusión, de descubrimiento, de construcción, por encima de espacios de racionalización tecnológica tan significativos en épocas pasadas. Por eso es necesario que nuestras investigaciones nos ayuden a reflejar lo verdaderamente importante para crear esos espacios híbridos de los que habla Rabinow, porque también en la educación ha entrado en crisis la tradicional división educador/educando. La necesidad de redefinir el espacio donde se producen los encuentros

educativos, aun cuando muchas veces el análisis de dichos espacios queden fuera del ámbito estrictamente científico-cuantitativo, se hace más acuciante ante los numerosos problemas que plantea esta nueva situación de indefinición⁷. Lo interesante para nosotros es que una antropología no cientifista nos sitúa en un nuevo estatus y nos ayuda a ponernos en relación con el otro, y desde esta nueva posición poder educar (provocar)⁸. Rabinow refuerza esta idea, en favor de la utilización de una investigación con una base metodológica cualitativa cuando dice:

“A riesgo de quebrar los tabúes del clan, yo sostengo que toda actividad cultural es experimental, que el trabajo de campo es un tipo específico de actividad cultural, y que es precisamente esta actividad la que define la disciplina. Pero lo que consecuentemente debería ser la fuerza misma de la antropología -su actividad experimental, reflexiva y crítica- se ha eliminado como área válida de investigación en aras de la adhesión a una visión positiva de la ciencia, que encuentro radicalmente

⁷ Entre los problemas más importantes que plantea este mundo que podemos reconocer como postmoderno, sin duda el que más preocupa a los educadores en general, es la falta de disciplina y de métodos coactivos eficaces y aplicables para imponerla y, por tanto, la necesidad de buscar nuevos métodos de control en los centros educativos.

⁸ El paralelismo que venimos realizando en este punto entre modernidad e investigación cualitativa y postmodernidad e investigación cualitativa no pretende ser reduccionista ni drástico, pero sí apuntar tenencias.

improcedente en una disciplina que pretende estudiar la humanidad” (Rabinow, 1992a:26).

Barley, de una manera un tanto irónica, corrobora esta opinión al señalar que “la prevalencia de los datos factuales en las monografías antropológicas deriva, estoy seguro, no del valor o interés intrínseco de tales datos, sino de la actitud que tiene como lema ‘en caso de duda, recoge datos’” (Barley, 1994:75). Muchas veces cuando en la educación queremos desarrollar modelos positivos, currículos casi universalmente válidos, cuando abusamos de las investigaciones cuantitativas, ¿no nos estamos olvidando de lo verdaderamente importante de la relación educativa, cayendo en el mismo error que Rabinow y Barley critican a la antropología?

2.3- La educación intercultural como ayuda en la relación con el otro. El replanteamiento de la autoridad.

El tratamiento que la antropología tradicional científicista transmite del antropólogo como el único con autoridad para definir la “esencia” de la cultura a estudiar, es similar al que parece exigirse del educador como agente encargado de transmitir la “verdad”. En el campo de la antropología postmoderna y ante la

imposibilidad de mantener por más tiempo el modelo tradicional, la autoridad etnográfica debe ser vista como un elemento polifónico, siendo necesario atender a lo que los propios sujetos piensan de sí mismos (Clifford, 1983). En la etnografía existen numerosos ejemplos de que no es ya válida la autoridad basada exclusivamente en el antropólogo, debido a que muchas veces una misma situación cultural es vivida y descrita de manera diferente según sea el punto de partida cultural de éste.

La aplicación de esta autoridad polifónica, de la que hablan los antropólogos, al tema de la autoridad educativa, no es algo a descubrir. Ya Paulo Freire habló de ella al criticar la división dicotómica radical que establece la educación bancaria y la oposición tajante entre el educador (el que sabe) y el educando (el que no sabe) (Freire, 1973). Para Freire el proceso educativo, como el antropológico, es un proceso interactivo, dialógico.

Sin embargo, en el ámbito educativo el concepto de autoridad es extremadamente complejo e importante y aunque está relacionado, como el antropológico, con la legitimación de un determinado modo de conocimiento y de poder, en el campo educativo toma más importancia la referencia a lo que se desea

como positivo y, al menos debe contribuir a hacer explícitos los fundamentos de eso que se considera positivo (Ibáñez-Martín, 1998). La autoridad en este sentido, como legitimación, debe ser consecuente con los valores que pretendemos transmitir, en nuestro caso con los valores democráticos de libertad e igualdad y con la dimensión cultural del ser humano.⁹

2.4- La educación intercultural como replanteamiento de las divisiones curriculares.

La educación intercultural que hemos defendido, y que al final se traduce en la introducción del complejo término de cultura dentro del mundo de la educación, puede provocar el replanteamiento de las divisiones que tiene el currículo actual en materias más o menos aisladas. Creemos que si llevamos al límite

⁹ Lo anteriormente señalado exige reconocer la realidad de la educación como actividad con pretensión de cambio (objetivo que no pertenece, en principio, a la antropología), y afrontar el problema de lo que esto significa en las distintas fases de la enseñanza. La necesidad de transmitir unas determinadas normas que faciliten posteriormente la igualdad y libertad parece innegable. Los problemas parecen surgir a edades más avanzadas y cuando queremos transmitir la necesidad de crítica con el mantenimiento acrítico de dichas normas. Rorty, en su trabajo *educación sin dogma*, sugiere conjugar la necesidad de un periodo de educación ligado al aprendizaje de normas y contenidos, y una educación superior dedicada a juzgar críticamente dichos contenidos, pero sobre una base de comportamientos y conocimientos ya sólidamente establecida (Rorty, 1990). sin embargo, es necesario reconocer que en esos contenidos sólidamente establecidos de los que habla Rorty, debe haber algún tipo de verdad que permita ejercer la crítica, ya que si no fuese así ¿por qué criticar?, ¿para mejorar?. Ese concepto ya implica que hay situaciones mejores y, por tanto, “bienes del hombre”.

la realidad de lo que significa vivir en la postmodernidad y los descubrimientos de la antropología, deberemos reconocer que la división en distintas materias responde a visiones del mundo parceladas y, que en cierto sentido, favorecen la simplificación. En primer lugar, la división en materias de ciencias y letras, con distintos objetivos y diferente exigencia, transmite la idea de que hay espacios sujetos a la crítica, que dependen más de la subjetividad (las denominadas letras) y lugares de conocimiento objetivo y apolítico (las ciencias). A lo más que históricamente hemos aspirado es a convertir las “letras” en materias tan objetivas como las “ciencias” y, en este sentido, tan acríticas como estas. Pocas veces ha sucedido lo contrario y se ha pretendido enseñar críticamente esas supuestas ciencias objetivas, ni se han tenido en cuenta los enfoques que hemos analizado desde la antropología sobre la importancia de la retórica en el conocimiento humano, que también se utiliza en esas materias con el fin de neutralizar toda posible crítica a su nacimiento histórico o a su utilización.

Tampoco parece que siga teniendo el mismo sentido la división tradicional en materias que se utiliza dentro de esos grandes compartimentos de ciencias y letras. Se podían experimentar lugares de encuentro entre las asignaturas, más allá

de lo que tradicionalmente se entiende por interdisciplinariedad, que relaciona las distintas disciplinas pero manteniendo en el fondo sus diferentes identidades. No existen, más allá de nuestras estructuras, unas diferencias nítidas entre, por ejemplo, la historia y la literatura; es difícil entender una sin la otra, pues seguramente ambas responden a la misma necesidad de querer contarnos lo que nos ha pasado y lo que nos pasa. Es complicado explicar bien algún episodio histórico sin contar con algunas de las estructuras narrativas del momento, y que nos han llegado a través de las novelas. Tampoco parece que puedan estudiarse acontecimientos actuales, como las últimas guerras, sin hacer un análisis profundo del funcionamiento de los medios de comunicación y su utilización de la imagen, o sin acudir a sus estrategias narrativas, o sin hacer referencia a los descubrimientos tecnológicos.

En este sentido, proponemos, como principio educativo más acorde con el concepto de cultura que venimos manteniendo, la inserción del conocimiento en estructuras narrativas más abiertas y críticas, lo cual supone hacer depender la estructura del conocimiento no de una disciplina más o menos definida, sino de formas de narrar historias. Por ejemplo, esto supondría sustituir los ya tradicionales rincones de áreas de conocimiento de la educación

infantil por rincones narrativos, donde tuviesen lugar distintos cuentos a través de los cuales enseñar a los niños, no sólo los mismos conocimientos de siempre con metodologías más o menos divertidas, sino además formas de narrarse lo que les pasa mediante utilización de historias abiertas. Podríamos aprovechar historias ya existentes y que han captado la atención de los niños, por ejemplo la historia de Pocahontas narrada por la productora Walt Disney -que ya analizamos- de manera que problematizásemos y pudiésemos jugar e intercambiar las relaciones que se dan en la historia tal y como nos la cuentan.

Este tipo de educación implicaría también acercar, no sólo formas textuales de narración, sino también el mundo de las imágenes como elementos manipulables y válidos para contar historias. Las imágenes tendrían que poder tratarse críticamente de manera que, apoyándonos en los actuales medios técnicos, pudiéramos crear imágenes que reflejasen distintas formas de situarse y de identificarse en distintos contextos. Algo parecido a lo que hacen las agencias publicitarias, pero con finalidades pedagógicas que problematizasen los modelos de representación que los educandos van a encontrarse cuando salen de su aula. La

realidad virtual no sólo es un elemento válido para el marketing o la simulación de actividades técnicas.

Todas estas propuestas van encaminadas a crear espacios críticos, frente a los modelos lineales acerca de lo que es el individuo y la cultura que imponen los grandes medios de comunicación.

2.5- La educación y la vuelta a la metafísica.

Una vez indicado el camino de la crítica y del autoconocimiento de cómo hemos construido nuestra propia identidad y la de los demás, es preciso finalmente fijarnos en qué criterios pedagógicos pueden contribuir al establecimiento de un pensamiento crítico con nuestra propia identidad, y si para ello es necesario perder toda referencia a un pensamiento trascendente. ¿Es pedagógicamente conveniente educar a los niños en una identidad segura, o podemos desde el principio proponer un aprendizaje absolutamente crítico? ¿No son imprescindibles en todos los momentos de la vida, y aún más en la infancia, los apoyos en instancias que de alguna manera podemos considerar metafísicas? Dicho más radicalmente y de otro modo, ¿no es

siempre necesario contar con una estructura narrativa que incluya elementos que, si bien son irreducibles a un racionalismo matemático, requieren de la misma certeza que ofrece dicho racionalismo?. Nos inclinamos por pensar que en educación es imposible renunciar a todo tipo de metafísica si no queremos correr el riesgo de crear individuos insatisfechos en el peor sentido de la palabra. Con esto no queremos decir que la imagen que nos forjamos de realidad humana deba estar montada sobre algo falso por el hecho de necesitar de algo que se sitúe fuera del puro positivismo. Simplemente queremos hacer recapacitar sobre aquello que la educación positivista (que por cierto se apoya, aunque pretenda negarlo, en un trascendente) ha querido olvidar, como son las instancias metafísicas que todas las culturas poseen, y de las cuales “todos” los individuos necesitan para desarrollarse. Esta consideración nos advierte sobre la necesidad del respeto profundo a las creencias que apoyan las vidas de los educandos que tenemos a cargo, más allá de la mensurabilidad de las mismas, o incluso de su lógica. Lo que deberíamos promover es la capacidad de dar razones de las mismas, y cuando decimos razones no nos referimos a esquemas lógicos, sino a motivaciones que bien pueden ser experienciales, mejor dicho, que en último término siempre son reducibles a la experiencia, y que se

encuentran enlazadas con algún universo simbólico concreto en el que estas razones se entremezclan y que ofrece un sentido a la vida. Pretender, por ejemplo, rechazar sin más desde la educación algunos de esos universos simbólicos, muchos de los cuales están basados en algún tipo de trascendencia, apoyándose en la idea de que son míticos para cambiarlos por explicaciones positivistas bajo la pretensión de que éstas responden a la objetividad y la realidad auténtica es, desde el punto de vista que defendemos aquí, pedagógicamente inadecuado.

Lo anterior no significa que todas las afirmaciones son igualmente válidas y que ningún universo valorativo sea criticable, ya que podemos descubrir tras de algunos de ellos un afán de dominación sobre los demás y no de liberación.

CONCLUSIÓN¹.

¹ He elegido para la conclusión un estilo narrativo que me permitiese reflejar, en alguna medida, una visión de conjunto de los problemas básicos ligada a los aspectos experienciales, acorde, además, con enfoques postmodernistas. Por eso, debo advertir, que una lectura provechosa de esta conclusión requiere conocer los contenidos más académicos de los capítulos precedentes.

Existen algunas maneras de contar el final de la infancia y el paso a la juventud, pero creo que podríamos decir que éste suele coincidir con la toma de conciencia de que en el mundo no todos tienen los mismos pensamientos, deseos, ilusiones, esperanzas, creencias y problemas que los que tiene nuestra familia, cuando descubrimos que las familias de nuestros amigos pasan por situaciones diferentes a las nuestras: una mudanza, una separación, una muerte cercana... Cuento esto porque creo que la preocupación por la llamada educación intercultural tiene algo parecido: es el despertar a la conciencia de que no todo el mundo estructura y crea experiencias de la misma manera ni bajo los mismos parámetros.

En mi caso, el interés por la antropología cultural tiene también unas raíces similares. En un principio, nace como curiosidad ante formas de ser en el mundo exóticas y radicalmente alejadas de mi propia forma de situarme. Siempre me preocupó intentar averiguar la razón de esto, y también las consecuencias que esa diversidad de formas de ser pudiera tener en la justificación de mis propias costumbres. Básicamente, estas preguntas me llevaron directamente a lo que conocemos como el problema del relativismo. ¿Soy así sólo por casualidad?

¿Realmente si hubiese nacido en otro lugar y en otra época sería radicalmente diferente? ¿Qué queda, pues, de mí? ¿Qué soy más allá del momento, lugar y personas con las que convivo y que me ayudan a configurar mi identidad? Lógicamente, esta serie de preguntas tiene su repercusión en el gran marco que engloba esta investigación: la educación. ¿No será que la educación es, en este sentido, nada más (y nada menos) que un complejo sistema de enculturación, un complejo mecanismo que nos prepara para aceptar como bueno lo que nuestra cultura nos dice que es tal?. Además, dada la diversidad y la imposibilidad de comparación entre todos esos mundos desde una posición neutral ¿deberemos favorecer distintas formas de educación según la cultura de procedencia de los sujetos sin preocuparnos de más?

Estos son, básicamente, los problemas y los intereses que definieron el nacimiento de este trabajo. A lo largo del mismo, creemos haber demostrado algunas ideas que contribuyen a enfrentar de una manera más compleja y “real” el fenómeno de la educación intercultural, y que pueden ayudar a perfilar algunos enfoques más prácticos a partir de una Tesis que es esencialmente teórica.

Retomando el relato que cuenta la historia de esta investigación, expondré ahora mis primeros encuentros con la antropología que ayudará, sin duda, a entender las ideas que he venido desarrollando.

Durante la realización de la licenciatura en Pedagogía, decidí *simultanear* estos estudios con algunas materias de la licenciatura en Filosofía. Una de estas materias era una asignatura de Antropología en la que se usaba como manual el libro de Marvin Harris *Introducción a la antropología general* (Harris, 1994). La lectura de esta obra, y de otros libros de Harris como *Caníbales y reyes* (Harris, 1990c) y *Vacas, cerdos, guerras y brujas* (Harris, 1990b), despertaron un gran interés por el estudio de este campo. Por tanto, mi entrada en la antropología se produjo a través del llamado materialismo cultural. Recuerdo que sobre todo los dos últimos libros citados de Harris me fascinaron, en un principio, por la coherencia lógica de las explicaciones sobre las costumbres de gente tan remota: todos sus comportamientos, los distintos ritos que usaban, etc., tenían una explicación “científica”. Desde luego, no parecía haber lugar para la libertad, al menos en lo referente a la macrohistoria: el factor individual parecía casi irrelevante a la hora de hablar del destino de los pueblos. Sin embargo, algunos

detalles comenzaron a resquebrajar mi fascinación por el tipo de explicaciones sugeridas por Harris. En primer lugar, las explicaciones eran siempre *a posteriori*. Cuando se trataba de predecir hacia dónde iría una cultura actual, o nuestra propia cultura, las cosas ya no eran tan claras: las construcciones dejaban bastante que desear, lo que parecía ir en contra del acusado anhelo de “cientificismo” del propio autor norteamericano. Además, sus explicaciones me empezaron a parecer una manera pobre de hablar del ser humano, que no parecía ser muy diferente de la descripción de una colonia de abejas o de hormigas; los sentimientos, pensamientos y decisiones individuales eran demasiado despreciados en su sistema explicativo. ¿Dónde quedaba, entonces, la posibilidad de una educación en libertad o la búsqueda de la emancipación?

Paulatinamente, a raíz del comienzo de la investigación y del interés por ese fenómeno que hemos dado en llamar postmodernidad, se fueron sucediendo encuentros con otro tipo de literatura antropológica, destacando sobre todo, en un primer momento, la lectura del libro de Clifford Geertz *La interpretación de las culturas* (Geertz, 1992a). Este libro me abrió los ojos a un concepto de cultura más complejo, y que impedía encasillar tan

fácilmente a los individuos dentro de la misma. Además, llamó mi atención porque muestra cómo es posible utilizar el concepto de cultura y, a la vez, explicar las diferencias individuales, ya que la cultura no es igual en todos los sujetos según un concepto que huye de todo intento de categorización positivista.

Otro de los libros clásicos de la postmodernidad antropológica, y que también marcó mi interés por este tipo de estudios, es el de James Clifford y G. E. Marcus titulado *Retóricas de la antropología* (Clifford, y Marcus, 1991). En este libro, se presentan una serie de estudios que cuestionan el paradigma antropológico de la modernidad y la supuesta autoridad del etnógrafo. Realmente ¿de quién hablamos cuando hablamos de otro? ¿Acaso, en el fondo, no hablamos de nosotros mismos? Por otro lado, estos estudios centran la mirada en los instrumentos retóricos que los “científicos de la cultura” utilizan para convencer a sus auditorios de la veracidad y objetividad de sus observaciones. Todo este tipo de estudios me llevaban a dudar de todo cuanto leía sobre otras culturas, ya que todo podía ser bien retórica o bien una compleja autodescripción.

¿Quiere todo esto decir que me dejé llevar por el escepticismo y que, por lo tanto, éste es un trabajo pesimista acerca de las posibilidades humanas de conocer al "otro"? En último término habría que decir que sí. Ciertamente, creo que existe eso que se llama cultura y que podemos decir algunas generalidades ciertas sobre la misma. Ahora bien, ¿qué interés puede tener eso para la educación, si consideramos que esta actividad debe ser emancipadora y, en la medida de lo posible, centrada en el propio individuo que se educa? ¿No estaremos encubriendo, bajo el manto de la cultura, el afán siempre más cómodo de la simplificación de lo humano?.

En suma, a través de mis primeros contactos con la antropología pasé de la admiración por las estupendas construcciones explicativas de Harris, a un cierto escepticismo acerca de las posibilidades de obtener un conocimiento cierto sobre las bases de la cultura humana y su concreción en cada individuo.

Además, la postmodernidad y su concepción de la cultura ha transformado los viejos problemas sobre el relativismo cultural, que he expresado al principio de este relato, en un problema sobre la

identidad individual, en un caer en la cuenta de que saber porqué los otros son diferentes no es distinto de preguntarme porqué yo soy diferente. El postmodernismo ha tenido la virtualidad de traer el problema de vuelta a casa y cuestionar el significado de la persona. El aterrizaje en el multiculturalismo educativo fue, por todo ello, muy crítico y receloso frente a todo lo que se publica y escribe acerca de la educación en la cultura gitana, o magrebí, o... Los textos del multiculturalismo crítico tampoco acababan de convencerme, porque si bien es cierto que la introducción de otras variables, como el sexo o la clase social, contribuyen a otorgar más complejidad al tema de la identidad que si nos fijamos exclusivamente en la etnicidad, la verdad es que aún parece demasiado simple encerrar en tres únicas variables la identidad del ser humano como para imitar a los autores que se centran en ellas con tanta veneración.

Una cosa parecía clara, debía dejar de lado el intento de resolver absolutamente el problema de la identidad, como parecen querer todos los que se dedican a hablar del multiculturalismo, crítico o no, y centrarme en algún aspecto útil para la educación, pero sin pretensión de totalidad. Así llegué a los "Estudios Culturales", como una concreción posible de las teorías de la

antropología postmoderna, cuyo propósito es describir formas específicas de crear identidad. Es importante resaltar que la llegada a estos "Estudios Culturales" se produjo a través de la antropología postmoderna, porque, como explicamos en el capítulo correspondiente, éste constituye un enfoque interdisciplinar en el que conviven investigadores procedentes de los más variados ámbitos de las ciencias humanas y las humanidades, no sólo antropólogos. La llegada a través de la antropología evitó la tentación, criticada por Rey Chow (Chow, 1998), de deificar la cultura, error muy común en este tipo de investigaciones. Más bien al contrario, trabajos englobados dentro de esta nueva disciplina, como los de Clifford: *Identidad en Mashpee o, Sobre la recolección de arte y cultura*, (Clifford, 1995b:327-406 y 257-299) me ayudaron a concretar las ideas sobre la complejidad de la cultura que ya se habían empezado a suscitar con las lecturas de Geertz, Clifford y otros autores situados dentro de la antropología postmoderna, y me empujaron a la búsqueda de ejemplos concretos de mecanismos culturales que se utilizan de manera cotidiana para elaborar la imagen, casi siempre simplista, sobre lo que es la sociedad intercultural, y de la que bebemos también en la educación. Encontré dos mecanismos muy claros que marcan lo que pensamos sobre interculturalidad: el relato y la imagen.

A través del análisis crítico de los perfiles de la interculturalidad que proporcionan y generan estos dos mecanismos, extraje algunas consecuencias importantes que ayudan a construir una auténtica educación intercultural emancipadora, ideas que, derivadas ya de las críticas teóricas de la antropología postmoderna, encontraban ahora cierto apoyo empírico.

Ciertamente, la principal constatación útil para la educación que había encontrado era que, por fin, teníamos un sistema de análisis que nos ayudaba a concretar la intuición foucaultiana sobre la importancia que tienen algunas de las cosas que aparentemente nos pasan desapercibidas, o que juzgamos como no importantes, a la hora de configurar quiénes somos, y las formas de relacionarnos entre nosotros, definiendo quién es o no es extraño, y con las instituciones que detentan el poder social o que sancionan lo que es o no bueno.

De esta forma, el enfoque adoptado nos puede ayudar a acabar con algunos mitos. En nuestro caso, principalmente, con el mito que podríamos denominar el aprendizaje por culturas. Este

mito, muy extendido socialmente, viene a decir que debemos educar en la diversidad, entendiendo por tal la distinción "objetiva" entre distintas culturas vistas como elementos cerrados y bien definidos, dentro de los cuales debe insertarse el individuo. En esta concepción, las culturas constituyen lugares que esencialmente se reproducen de igual manera en cada individuo. Sin embargo, hemos intentado demostrar que detrás de esa terminología y forma de ver al ser humano, existen concretas relaciones de poder que la educación no puede obviar si quiere fomentar un auténtico desarrollo en libertad del individuo.

Por último, este enfoque nos permite, así mismo, detectar algunas incoherencias muy arraigadas en el pensamiento presuntamente "progresista" actual, y que podemos situar en los nuevos sistemas de valoración o descripción del hombre que circunscriben también la construcción de su identidad a unos cuantos parámetros bien definidos, en concreto la raza, la clase social y el sexo. La asimilación del hombre a estas categorías no deja de ser también una reducción con consecuencias determinadas en lo que significa el ser humano, a partir de una consideración puramente materialista, no demostrada, que se presenta como la única y absoluta verdad. Esta excesiva

Conclusión.

pretensión de control acerca de lo que es el ser humano que no deja nada al misterio y que, en el fondo, termina negando la libertad humana, me parece, en suma, de difícil aceptación para la educación, la cual exige reconocer en el hombre una cierta capacidad de distanciamiento desde y sobre los factores que operan en la construcción de su identidad.

ANEXO¹.

¹ (Colectivo Amani, 1994:85-87, 144, 151, 190, 208, 232).

DINÁMICA
2.1.4.

CAPÍTULO 2: Percepciones
1. PERCEPCIONES

¿CON QUIÉN TE IRÍAS AL FIN DEL MUNDO?

OBJETIVOS:

- * Observar como nuestras percepciones influyen en nuestra conducta, y en nuestras decisiones.
- * Comprobar si nuestras decisiones están basadas en hechos objetivos.

DURACIÓN: 20 minutos.

MATERIAL: Fotocopia de la ficha de trabajo.

DESARROLLO:

- 1.—Se reparte la serie de fotos completa a cada participante.
- 2.—Se les pide que elijan con quién de esas personas:
 - Irían de vacaciones
 - Invitarían al cine
 - Estudiarían los exámenes finales
 - Compartirían la tienda de campaña
 - Preferirían perderse en el monte
 - Organizarían la fiesta final del campamento
 - Quisieran tener una pelea
 - Quisieran tener en su equipo de trabajo
 - Quisieran por novio/a
 - Quisieran como amigo/a
- 3.—También se puede pedir que hagan lo mismo pero en negativo, con quién no querrían....
- 4.—Se refleja en un gráfico los resultados y se ve cuales han sido las personas más elegidas y para qué. Se contrasta la imagen que tenemos de las personas con la realidad.

VARIACIÓN:

Las fotos elegidas pueden ser de gente que conocemos sus costumbres, gustos, preferencias. Incluso podemos meter en la serie, varias personas que se han destacado por algo, siempre que su cara no sea muy conocida, (Malcolm X, Rigoberta Menchú) y que en la foto tengan aproximadamente la misma edad que el resto.

EVALUACIÓN:

- 1.—¿Qué nos hace preferir unas personas a otras?
 - 2.—¿En que se basa esta preferencia?
 - 3.—¿En que ocasiones la primera impresión nos ha dado información errónea?
-

CAPÍTULO 2: Percepciones
FICHA DE TRABAJO

¿CON QUIÉN TE IRÍAS AL FIN DEL MUNDO?





Foto: Guatemala JohnUrich-Sass



Foto: Rep. Dominicana. Philip Wolwuth



Foto: Dos niñas en el colegio. Cristobal Manuel. (EL PAÍS)



Foto: Londres. Chris Kelly



Foto: Gitanas (de presencia gitana). Mujeres gitanas ante el futuro.

BIBLIOGRAFÍA.

AA.VV. (1995) Educación Intercultural. *Revista de Educación* Mayo-Agosto N°307.

AA.VV. (1993) Interculturalismo: Sociedad y Educación. *Revista De Educación. Sep-Dicemb.* N° 302.

AA.VV. (1992) *Educación multicultural e intercultural* (Ponencias) (Congreso De Educación Multicultural Ceuta). Granada:Impredisur.

Adorno,T.W. (1987) *La ideología como lenguaje: La jerga de la autenticidad*. Madrid:Taurus.

Adorno,T.W. (1987) *Mínima Moralia. Reflexiones de la vida dañada*. Madrid:Taurus.

Alba de, A. (comp.) (1995) *Postmodernidad y Educacion*. Mexico: Centro de estidios sobre la Universidad UNAM: MA Porrúa.

Albericio,J.J. (1991) *Educar en la diversidad* Madrid:Bruño.

Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J.A., Jordán, J.A., Jover, G (1998) *Ética docente*. Barcelona:Ariel.

Amorós Puente,A. (1993) *Por una educación intercultural: Guía para el profesorado*. Madrid:Mec.

Anderson,G. (1989) Critical Ethnography In Education: Origins, Current Status, And New Directions. *Review Of Educational Research* 59(3) (pp.249-270).

Angelou, M. (1993) *Yo sé por qué canta el pajarito enjaulado*. Barcelona:Lumen.

Appadurai, A. (1995) Putting Hierarchy In Its Place, en: Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Durham & London: Duke University Press. (pp.34-47).

Apple, M.W. (1993a) Constructing the "Other": Rightist Reconstructions of Common Sense, en: McCarthy & Crichtlow (eds.) *Race Identity and Representation in Education*. New York:Routledge. (pp.24-39).

Apple,M.W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid:Akal.

Aranguren, J.L.L. (1993) *Ética*. Madrid:Alianza.

Aronowitz,S, Giroux,H.A. (1991) *Postmodern Education. Politics, Culture, And Social Criticism*. Minneapolis:University Of Minnesota Press.

Arregui, J.V. y Choza, J. (1993) *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.

Asad. T. (1991) El concepto de la traducción cultural en la antropología social británica, en: Clifford.J y Marcus G.E.(eds.) *Retóricas de la Antropología*. Madrid:Jucar. (pp.205-234).

Asad T. (1990a) Ethnography, literature, and Politics some readings and uses of Salman Rushdie's *The Satanic Verses*. *Cultural Anthropology* V.5(3) August. (pp.239-269).

Asad T. (1990b) Multiculturalism and British Identity in the wake of Rushdie Affair. *Politics and the society*. V18(4) December. (pp.455-480).

Atkinson, P. (1990) *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. London: Routledge.

Augé, M (1998) *Las formas del olvido*. Barcelona:Gedisa.

Aviram, A.(1996)The decline of modern paradigm in education. *International Review of Education*. 42(5). (pp.421-443).

Bain, W. (1995) The Lost of Innocence. Lyotard, Foucault, and the Challenge of Postmodern Education, en: Peters, M (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport:Bergin & Garvey. (pp. 1-20).

Baker, F. & Julian T. (eds.) (1990) *Writing the past in the present*. Lampeter: St David's University College.

Bakhtin,M. (1981) "Discourse In The Novel", en: Holquist, M (comp.) *The Dialogical Imagination* Austin, Tex:University Of Texas Press. (pp.259-442).

Bakhtin,M. (1965) *Rabelais And His World*. Cambridge, Mass:Mit Press.

Balbier,E, y otros (1990) *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona:Gedisa.

Ball, M. (1998) Remarks on Visual Competence as an Integral Part of Ethnographic Fieldwork Practice: The Visual Availability of Culture, en: Prosser,(ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London:Falmer. (pp.131-147).

Ball,S.J. (comp.) (1993) *Foucault y la educación.Disciplinas y saber*. Madrid:Morata.

Banks, J.A. (1993) The Canon a Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Research*. V22(5) June-July (pp:4-14).

Banks, J.A. (1988) *Multi-ethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Banks,M. (1998) Visual Anthropology: Image, Object and Interpretation, en: Prosser,(ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. (pp.9-23) London:Falmer.

Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona:Paidós.

Bárcena, F. Gil, F. y Jover, G (1995) La socialización como forma de educación moral: una propuesta en el contexto de la reforma educativa. *Pedagogía Social* 11. (pp.183-202).

Barker, M. Beezer, A. (eds.) (1994) *Introducción a los "Estudios Culturales"*. Barcelona: Boch.

Barley, N. (1994) *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.

Barrio Maestre, J.M. (1998) *Elementos de antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.

Barrio Maestre, J.M. (1995) Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, nº 200, enero-abril (pp.75-103).

Bartolomé Pina, M. (1995) La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación* (307) (pp.75-125).

Barthes, R. (1993) Dominici, or the triumph of literature, en: During (ed.) *The cultural Studies Reader*. L.NY: Routledge. (pp.44-48).

Basso K.H. (1995) "Speaking With Names": Language And Landscape Among The Western Apache. En Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.220-251).

Baudrillard, J. (1993) *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos* Barcelona: Anagrama.

Baudrillard, J. (1990) Videosfera y sujeto fractal, en: AAVV. *Video culturas de fin de siglo* Madrid: Catedra.

Benjamin, W. (1989) La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica, en: Benjamin, *Discursos interrumpidos I*.

Madrid: Taurus. (pp.15-60).

Benson, P. (ed.) (1993) *Anthropology and Literature*. Chicago: University of Illinois Press.

Berger, R.A. (1993) From text to (field)work and back again: theorizing a post(modern)-ethnography *Anthropological Quarterly*. V66(4). October. (pp.174-186).

Berlak, A.C. (1996) Teaching Stories: Viewing a Cultural Diversity Course Through the Lens of Narrative. *Theory into Practice*, v35(2). (pp.93-101).

Berlant, L. & Warner, M. (1994) Introduction to "Critical Multiculturalism", en: Goldberg.D (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge:Blackwell. (pp.107-113).

Berlin, J.A. (1992) Poststructuralism, Cultural Studies, and the composition Classroom: Postmodern theory in Practice. *Rethoric Review* . V11(1) Fall. (pp.16-33).

Bhabha H. & Burgin V. (1994) *Visualizing Theory*, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.452-467).

Bilbeny, N. (1997) *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.

Blackburn, R. & Mann, M. (1979) *The Working Class in the Labour Market*. London: Macmillan.

Blake, N. (1997) A postmodernism worth bothering about: A rejoinder to Cole, Hill, and Rikowski. *British Journal of Educational Studies*. V.45 (3). September. (pp.293-305).

Blake, N. (1996) Between postmodernism and anti-modernism: The predicament of educational studies. *British Journal of Educational Studies*. V.44 (1) March (pp.42-65).

Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (1998) *Thinking Again. Education after postmodernism*. Westport: Bergin & Garvey.

Blanchard, M. (1994) Post-Bourgeois Tatto: Reflections On Skin Writing In Late Capitalist Societies: en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.287-300).

Borges, J.L. (1998) El escritor europeo en el exilio, en: Kearney, R *La paradoja europea. Diálogos sobre el espíritu europeo*. Barcelona: Tusquets (pp.127-138).

Borges, J.L. (1989) *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Bouché, J.H. (1998) Concepciones del hombre y de la educación en el pensamiento del siglo XX, en: AAVV *Filosofía de la Educación hoy: Temas*. Madrid: Dykinson. (pp.95-114).

Bouché, J.H, Fermoso, P, Gervilla, E, López-Barajas, E, Pérez, P.M^a. (1998) *Antropología de la Educación*. Madrid: Dykinson.

Bouché, J.H. (1990a) Principales modelos antropológicos, en: AAVV *Filosofía de la Educación hoy: Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson. (pp.465-488).

Bouché, J.H. (1990b) Cuestiones antropológicas, en: AAVV *Filosofía de la Educación hoy: Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson. (pp.489-505).

Bourdieu P. (1993) How can one be a sports fan?, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader*: New York: Routledge.(pp.339-356).

Bowers,C.A (1986) The Dialectic of Nihilism and the State: Implications for a Emancipatory Theory Of Education. *Educational Theory*. Vol.36, (pp.225-233).

Bowers, C.A. (1985) Culture Against Itself: Nihilism as an Element in Recent Educational Thought. *American Journal of Education* (August) (pp.465-490).

Boyarín, J. (ed.) (1993) *The ethnography of reading*. Berkeley & Oxford: University of California Press.

Brandist, C. (1998) *Bakhtin, Gramsci and the Semiotics of Hegemony*. En el Bakhtin Centre. <http://hippo.shed.ac.uk/uni/academic/A-C/bakh/brandist-paper.html>.

Brickhouse, N. Stanley, W. (1994) Multiculturalism Universalism and Science Education. *Science Education*. V.78(4) (pp.387-398).

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bueno, G. (1987) *Etnología y utopía*. Madrid:Jucar.

Buj, A. (1991) El consejo de Europa y la educación multicultural. *III Congreso nacional de Teoría de la Educación. Comunicación*.

Burgin, V. (1994) Paranoiac Space, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.230-241).

Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación* Lausana:UNESCO.

Campbell, R. Freed, R. (1993) We know it when we see it: Postmodernism and Television. *Television Quarterly*. V26(3) (pp.75-87).

Cañas Fernández,J.L. Escribano,A. (1992) *Ensayos: en una sociedad pluralista una educación intercultural*. Madrid:Fundación Santa María.

Carabaña J. (1993) A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Interculturalismo Sociedad y Educación. Revista de Educación Septiembre-Diciembre N°302*. (pp61-82).

Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación* Barcelona:Laertes.

Cassirer, E. (1998) *Filosofía de las formas simbólicas Vol.II. El*

pensamiento mítico. México:FCE.

Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H.A. Macedo, D. Willis, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona:Paidós.

Castillejo Brull, J.L. (1981) La educabilidad categoría antropológica, en: Castillejo, Escámez, Marín Ibáñez. *Teoría de la Educación*. Madrid:Anaya. (pp.29-36).

Caws, P. (1994) Identity: Cultural, transcultural, multicultural, en: Goldberg, D (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell (pp.371-387).

Certeau de, M. (1993) Walking in the city, en: Daring (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York: Routledge.p.151-160.

Chambers,I. (1990) *Border Dialogues: Journeys In Postmodernity*. New York:Routledge.

Chen Nacy N. & Minh-Ha Trinh T. (1994) Speaking Hearby, en: Taylor,L (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.433-451).

Chicago Cultural Studies Group (1994) Critical Multiculturalism, en: Goldberg, D (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.114-139).

Chow R. (1993) Listening otherwise, music miniaturized: a different type of question about revolution, en: Daring, S (ed.) *Cultural*

Studies Reader. London-New York: Routledge. (pp. 382-399).

Chow R. (1993b) *Writing Diaspora: Tactics of Intervention in Contemporary Cultural Studies*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Choza, J. (1985) *Antropologías positivas y antropología filosóficas*. Tafalla: Cenlit.

Clifford J. (1995a) Las culturas de Viaje. *Revista de Occidente*. Num 170/171 julio/Agosto. (pp.45-74).

Clifford J. (1995b) *Dilemas de la Cultura*. Barcelona: Gedisa.

Clifford J. (1991a) Introducción: Verdades Parciales, en: Clifford.J y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar.

Clifford. J (1991b) Sobre la alegoría etnográfica, en: Clifford.J y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar (pp.151-182).

Clifford,J (1983) On Ethnographic Authority :*Representations* 1 N°2. (pp.118-146).

Clifford,J. y Marcus,G.E. (eds.) (1991) *Retóricas De La Antropología*. Madrid: Jucar.

Cohen, A.P. (1994) *Self consciousness, an alternative anthropology of identity*. London-New York: Routledge.

Cohen, S. (1996) Postmodernism, the New Cultural History, Film: Resisting Images of Education. *Paedagogica Historica*, v32 n2 (pp.395-420).

Cole, M. Hill, D. Rikowski, G. (1997) Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist. *British Journal of Educational Studies*. V.45 (2). June. (pp.187-200).

Colectivo AMANI. (1994) *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Ed Popular.

Colectivo IOE. (1995) Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación* (307) (pp.17-51).

Colom,A.J. (1984) Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la postmodernidad. *Studia Pedagógica*. Nº14.

Colom, A.J. y Janer, G. (1995) El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación, en: Noguera (ed.) *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona:CEAC. (pp.61-94).

Colom, A.J. y Mèlich J.C. (1994) *Despues de la modernidad, nuevas filosofías de la educación*. Barcelona:Paidós.

Collins J. & Lutz C. (1994) The Photograph As An Intersection Of Gazes: The Example Of "National Geographic", en: Taylor, L (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.363-384).

Collins, J. & Lutz C. (1993) *Reading National Geographic*. Chicago. London: University of Chicago Press.

Combe R.J. (1991) Encountering the postmodern: new directions in cultural anthropology. *Canadian Review of Sociology and anthropology*. V.28(2) May (pp.188-205).

Cook-Gumperz, J. (1993a) Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing. *Anthropology and Education Quarterly*. V.24 (4). (pp.283-287).

Cook-Gumpertz, J. (1993b) Dilemmas of identity: oral and written literacies in the making of a basic writing student. *Anthropology and Education Quarterly*. V.24(4). (pp.336-356).

Cook-Gumpertz, J. (1984) Sense of story: influences on children's storytelling ability, en: Deborah Tannen (ed.) *Coherence in Spoken and Written discourse*. N.J:Norwood (pp.201-218).

Coplan D.B. (1995) Fictions That Save: Migrants' Performance And Basotho National Culture, en: Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.267-295).

Corner,T. (ed.) (1987) *Education In Multicultural Societies*. Wiltshire:Croom Helm.

Coupland, D. (1993) *Generación X*. Barcelona:Ediciones B.

Craft, A. & Bardell, G. (eds.) (1984) *Currículo oportunitates in a multicultural society*. London: Herper & Row.

Crapanzano, V. (1991) El dilema de Hermes: La máscara de la subversión en las descripciones etnográficas, en: Clifford.J y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid:Jucar. (pp.91-122).

Crapanzano,V. (1980) *Tuhami: Portrait of a Moroccan*. Chicago:Chicago University Press.

Crapanzano,V. (1977) The Writing Of Ethnography :*Dialectical Anthropology* 2, (pp.69-73).

Cuenca, J.M. (1997) Manuel Delgado. La razón paradójica (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía* N°259 Junio (pp. 8-16).

De Maistre, J. (1990) *Consideraciones sobre Francia*. Madrid:Tecnos.

Debeauvais, M. (1992) La educación multicultural: El nuevo contexto internacional: La experiencia francesa dentro de una perspectiva comparativa, en: AA.VV *Educación Multicultural e Intercultural (Congreso De Educación Multicultural Ceuta)*. Granada:Impredisur. (pp.35-41).

Debray, R. (1994) Oscurantismo y economismo *El País* 20 de Febrero (p.13).

Deleuze, G. (1976) ¿En qué se reconoce el estructuralismo?, en:

Châtelet, F (ed.) *Historia de la filosofía* Tomo IV. Madrid: Espasa Calpe. (pp.567-599).

Deleuze, G. (1986) *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Delgado, M. (1992) Introducción, en: Lévi-Strauss, C. *Tristes Trópicos*. Barcelona:Paidós. (pp.11-16)

Denzin, N.K. (1992) *Symbolic interactionism and cultural Studies the politics of interpretation*. Oxford U.K: Blackwell.

Denzin, N.K. (1991a) *Images of postmodern Society, social theory and contemporary cinema*. London: Sage.

Denzin, N.K. (1991b) Representing lived experience in Ethnographic Text. *Studies in Symbolic Interaction* V12 (pp.59-70).

Denzin, N.K. (1989a) *Interpretative Biography*. Newbury Park: Sage.

Denzin, N.K. (1989b) *Interpretative interactionism*. Beverly Hills, Ca: Sage.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (eds.) (1994) *Handbook of qualitative research*. New York:Sage.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (1994a) Introduction: Entering the

field of qualitative research, en: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. New York:Sage. (pp.1-17).

Derrida, J (1989a) *La escritura y la diferencia*. Barcelona:Anthropos.

Derrida, J (1989b) *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona:Paidós.

Derrida, J. Ewald F. (1995) A Certain "Madness" Must watch over thinking. *Educational Theory*. V45(3) Summer. (pp.273-291).

Díaz Aguado, M.J. (1995) Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación* (307). (pp.163-183).

Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, Siglo XXI.

Díaz Viana, L. (1991) Prologo a la edición española, en: Clifford.J. y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar (pp.9-19).

Dienelt, K. (1980) *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar.

Disney, W. (1995) *Pocahontas*. Gaviota: Madrid.

Domzal, T. Kernan, J.B. (1993) Mirror, Mirror: Some Postmodern Reflections on Global Advertising. *Journal of Advertising*. V22(4) December. (pp.1-20).

Downs, L.L. (1993) If "woman" is just an empty category, then why am I afraid to walk alone at night? Identity politics meets the postmodern subject. *Comparative Studies in Society and History*. V35(2) April (pp.414-437).

Duch, LI. (1998) *Mito interpretación y cultura*. Barcelona:Herder.

During, S. (ed.) (1993) *The cultural Studies Reader*. London.New York: Routledge. (pp.1-25).

During, S. (1993a) Introduction, en: During, S. (ed.) *The cultural Studies Reader*. London.New York: Routledge. (pp.1-25).

Dwyer, K (1982) *Moroccan Dialogues: Anthropology in Question*. Baltimore:Johns Hopkins University Press.

D'Ambrosio,U. (1995) Multiculturalism and mathematics education. *International Journal of Mathematical education*. V26(3) May (pp.337-346).

Eco, U. (1981) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen

Eisner,E.W. (1987) *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona:Martínez Roca.

Equipo Claves. (1995) *Guía para la educación intercultural con jóvenes*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Juventud.

Elósegui Itxaso, M. (1997) Asimilacionismo, multiculturalismo,

interculturalismo. *Claves de Razón Práctica*. Nº74 (Julio) (pp.24-32).

Escámez Sánchez, J. y García López, R. (1990) Antropología y educación, en: AAVV. *Filosofía de la educación hoy: Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson. (pp.449-463).

Escobar, A. (1994) Welcome To Cyberia. Notes On The Anthropology Of Cyberculture. *Current Anthropology* V.35 (3) June. (pp.211-231).

Etxebarria, F. Jordán, J.A. Sarramona, J. (1995) Identidad cultural y educación en una sociedad global, en: Noguera, (ed.) *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona:CEAC. (pp.95-131).

Everhart R.B. (1993) Leer, Escribir y Resistir. En Velasco Maillo, H.M. García, F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.355-388).

Feyerabend, P. (1982) *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid:Siglo XXI.

Filippi, Z. (1991) Anthropological Concepts In Postmodern Literature. In *Collegium Anthropologicum* V.15(2) (pp. 349-357).

Finkelkraut, A. (1994) *La derrota del pensamiento*. Barcelona:Anagrama.

Fischer M.J. (1991a) El etnicismo y las artes postmodernas de la memoria. en Clifford, J. y Marcus G. E. (eds.) *Retóricas de la*

Antropología Madrid: Jucar (pp.269-320).

Fischer M.J. (1991b) Anthropology as cultural critique: Inserts for the 1990s Cultural Studies of Science, Visual-Virtual Realities, and Post-Trauma Politics. *Cultural Anthropology* V.6(4) Nov. (pp.525-537).

Flecha, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas, en: Castells,M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona:Paidós. (pp.55-82).

Flecha,R. (1991) Giroux o la solidaridad. (Entrevista A Henry Giroux). *Cuadernos De Pedagogía*. Nº198, diciembre. (pp.52-55).

Foucault, M. (1993) Space, power and Knowledge, en: Daring (ed.) *Cultural Studies Reader* London-New York:Routledge. (pp.161-169).

Foucault,M. (1991a) *Tecnologías del yo y otros textos*. Barcelona:Paidós.

Foucault,M. (1991b) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona:Gedisa.

Foucault,M. (1991c) *Saber y verdad*. Madrid:La Piqueta.

Foucault,M. (1990) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires:Alianza Editorial.

Foucault, M. (1986a) *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1978) *Microfísica Del Poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. Macedo, D. (1989) *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, Mec.

Freud, S. (1992) *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Fritzman, J.M. (1995) From pragmatism to the differend, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern condition* Westport: Bergin & Garve. (pp.59-74).

Fuente Lombo de la, M. (y otros) (1994) *Etnoliteratura. Un nuevo método de análisis en antropología*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Fullat, O. (1997) *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.

Fullat, O. (1995) *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.

Fullat, O. (1992) *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: Ceac.

Bibliografía

Fullat,O. (1990) *Viaje Inacabado (La Axiología Educativa En La Postmodernidad)* Barcelona:Ceac.

Gadamer, H.G. (1994) *Verdad y método II*. Salamanca: Sigueme.

Gadamer,H.G. (1977) *Verdad y Método*. Salamanca:Sigueme.

García Amilburu, M^a. (1996)*Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona:Eunsa.

Gracia Castaño, F. J. Pulido Moyano, R A. Montes Del Castillo, A. (1997) la educación multicultural y el concepto de cultura *Revista Iberoamericana De Educación* (13) (pp.223-256).

García Castaño F.J. Montes del Castillo A. Pulido Moyano R.A (1993) La Educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Interculturalismo Sociedad y Educación. Revista de Educación* Septiembre-Diciembre N°302. (pp83-110).

García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998) *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia en Educación*. Madrid: Narcea.

Gardner,H. (1988) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona:Paidós.

Garrett Petts, W.F (1992) Novelist as radical Pedagogue: G. Bowering and postmodern reading Strategies. *College English* V.54(5) Sept. (pp.554-572).

Garzón Valdés, E. (1997) Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural. *Claves de Razón Práctica*. nº74 (Julio) (pp.10-23).

Geertz, C. (1996a) *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1996b) *Los usos de la diversidad* Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1995a) *After the fact, two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Geertz, C. (1995b) Contra el antirrelativismo. *Revista de Occidente*. Num169 June (pp.71-103).

Geertz, C. (1995c) Disciplines. *Raritan: A quarterly Review* V14(3) Winter. (pp.65-102).

Geertz, C. (1994a) *Conocimiento Local* Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1994b) *Observando el islam: el desarrollo religioso en marruecos e indonesia*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1993) A pasaje to India. *New Republic*. V209 (8/9) Issues 4101/4102 August (pp.38-41).

Geertz, C. (1992a) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (1992b) Historia y antropología. *Revista de Occidente*.

Num 137 Octubre (pp.55-74).

Geertz,C. (1989) *El Antropólogo como autor*. Barcelona:Paidós.

Gehlen, A. (1980) *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca:Sigume.

Gervilla, E. (1995) Postmodernidad Valores y Educación: en, AA.VV *Filosofía de la Educación Hoy. Axiología y Educación 1*. Madrid: Uned.

Gervilla, E. (1993) Postmodernidad y Educación Madrid:Dykinson

Gervilla, E. (1992) Postmodernidad: valores y educación. *Actas del II congreso internacional de Filosofía de la Educación*.

Geuijen, K. (y otros) (eds.) (1995) *Post-modernism and anthropology: Theory and Practice*. Assen: Van Gorcum.

Gibson M.A. (ed.) (1976) Anthropological perspectives on multicultural Education. *Anthropology and Education Quarterly*. V7(4). (número monográfico).

Gil Cantero, F. (1997) Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación* (9), (pp.115-136).

Gil Colomer, R. (1998) Ética y persona, en:

Gil Colomer, R. (Dir.) (1997a) *Filosofía de la Educación Hoy: Diccionario*. Madrid:Dykinson. AA.VV *Filosofía de la Educación*

hoy. *Temas*. Madrid:Dykinson. (pp.321-339).

Gil Colomer, R. (1997b) Personalismo, en: Gil Colomer, R. (Dir.) *Filosofía de la Educación Hoy: Diccionario*. Madrid:Dykinson. (pp.453-455).

Giroux, H.A. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (1997b).Youth and the Politics of Representation: Response to Thomas Hatch's "If the 'Kids' Are Not 'Alright,' I'm 'Clueless'." *Educational Researcher*, v26 n4 (pp.27-30).

Giroux, H.A. (1995) Series Foreword, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern Condition* Westport:Bergin&Garvey (pp. ix-xvii).

Giroux, H.A. (1994a) *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York:Routledge.

Giroux, H.A. (1994b) Doing Cultural Studies. Youth and the challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review*. V64(3) Fall (pp.278-308).

Giroux, H.A. (1994c) *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. London.New York: Routledge.

Giroux, H.A. (1994d) Insurgent Multiculturalism and the promise of Pedagogy, en: Goldberg (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell.

Giroux, H.A. (1994e) Jóvenes diferencia y educación postmoderna, en: Castells, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. (pp. 97-128).

Giroux, H.A. (1993a) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Giroux, H.A. (1993b) *Living Dangerously, multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.

Giroux, H.A. (1992) Resisting Difference: Cultural Studies and the discourse of Critical Pedagogy. In Grossberg, Nelson, Treichler (eds.) *Cultural Studies*. New York: Routledge. (pp. 199-212).

Giroux, H.A. (ed.) (1991) *Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.

Giroux, H.A. (1990a) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (1990b) *Curriculum discourse as postmodernity critical practice*. Geelong, Vic: Deakin University.

Giroux, H.A. (1981) *Ideology, Culture And Process Of Schooling*. Londres: The Falmer Press.

Giroux H.A. y Flecha R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Giroux, H.A. y McLaren, P. (eds.) (1994) *Between Borders: Pedagogy And The Politics Of Cultural Studies*. New York: Routledge.

Giroux, H.A. y McLaren, P. (1993) The Politics Of Pedagogy/The Pedagogy Of Culture(S). *Cultural Studies* V.7 Issue 1 January.

Giroux, H.A. Shumway, D. Smith, P. Sosnoski, J. (1998) *The Need for Cultural Studies. Resisting Intellectuals and Oppositional Public Spheres*, en: <http://eserver.org/theory/need.html>.

Goldberg, D.T. (ed.) (1994) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell.

Goldberg, D.T. (1994a) Introduction, en: Goldberg, D.T. (ed.) (1994) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.1-41).

Gombrich, E.H. (1982) *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Goodenough, W.H. (1975) Cultura, Lenguaje y Sociedad, en: Kahn J.S (comp.) *El Concepto De Cultura: Textos Fundamentales* Barcelona: Anagrama. (pp.157-244).

Goodheart, E. (1996) The postmodern Liberalism of Richard Rorty. *Partisan Review* Spring Vol.63(2) (pp.223-235).

Grant, C.A. Sachs, J.M. (1995) Multicultural Education and

Postmodernism: Movement toward a Dialogue, en: Kampil, B; McLaren,P (eds.) *Uncommon Voices in a Common Struggle*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.89-105).

Grant, C.E. (ed.) (1995) *Educating for diversity, an anthology of multicultural voices*. Boston: Allyn and Bacon.

Grant, C.E. (ed.) (1992) *Research and multicultural education, from the margins to the mainstream*, London. Washington DC: Falmer Press.

Grant, C.E. & Sleeter. C.E. (1994) *Making choices for multicultural education, five approaches to race, class, and gender*. New York: Merrill.

Grant,C.A. Sleeter,C.E. (1988) *Making Choices For Multicultural Education. Five Approaches To Race, Class, And Gender* Columbus:Merrill.

Gramsci,A. (1981) *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.

Grañeras, M. Murillo F.J. Sagalerva A. Vázquez E. (1995) Investigación española en Educación intercultural. *Educación Intercultural. Revista de Educación Mayo-Agosto N°307* (pp199-216).

Greenbaun, S.D. (1992) Multiculturalism and political correctness: the challenge of applied anthropology in curricular politics. *Human Organization* . V51(4) Winter (pp.408-412).

Grossberg, L. (1995) Cultural Studies Vs Political Economy, Is anyone Else bored with this debate? *Critical Studies in Mass Communication*. V.12(1) March (pp.72-81).

Grossberg, L.(1994) Is anybody listening? Does anybody care? On talking about 'the State of Rock', en: Ross and Rose (eds.) *Microphone Fiends. Youth Music & Youth Culture*. London New York: Routledge. (pp.41-58).

Grossberg, L. (1993a) Cultural Studies and/in New Worlds. *Critical Studies in Mass Communication*. V10(1) March (pp.1-22).

Grossberg, L.(1993b) Can Cultural Studies Find true happiness in Communication? *Journal of Communication*. V43(4) Autumn (pp.89-97).

Grossberg, L. (1992) *We Cotta Get Out of this Place*. New York and London: Routledge.

Grossberg, L. Nelson C, Treichler, P.A (eds.) (1992)*Cultural Studies* . New York: Routledge.

Guidens, A. Habermas, J. (y otros) (1991) *Habermas y La Modernidad* Madrid:Cátedra.

Habermas, J. (1990a) *Pensamiento Posmetafísico*. Madrid:Taurus.

Habermas, J. (1990b) *La lógica de las ciencias sociales* Madrid:Tecnos.

Habermas, J. (1988a) *Teoría de la acción comunicativa* Madrid:Taurus.

Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología* Madrid:Tecnos.

Hall, S. (1993) Encoding, decoding, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader* London-New York: Routledge.(pp.90-103).

Hall, S. (1992) Cultural Studies and its theoretical legacies, en: Grossberg, Nelson, Treichler (eds.) *Cultural Studies*. New York: Routledge.(pp.277-294).

Hall, S. (1980) Cultural Studies: Two paradigms. *Media Culture, and society* Num 2 (pp.57-72).

Hall, S. (y otros) (eds.) (1980) *Culture, Media, lenguaje: Working paper in Cultural Studies*. London: Hutchinson (pp.7-11).

Hamann, B, (1992) *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.

Handwerker, W.P. (1997) Universal Human Rights and the Problem of Unbounded Cultural Meanings. *American Anthropologist* 99 (4). (pp.799-809).

Harding, S. (1994) Is Science multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties, en: Goldberg (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.344-370).

Harper, D. (1998) An Argument for Visual Sociology, en: Prosser,(ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer. (pp.24-41).

Harris,M. (1994) *Introducción a la Antropología General*. Madrid:Alianza Universidad.

Harris,M. (1993) *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid:Siglo XXI.

Harris,M. (1990) *Antropología Cultural*. Madrid:Alianza Editorial.

Harris, M. (1990b) *Vacas cerdos guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Harris, M. (1990c) *Canibales y reyes. Los orígenes de las culturas*. Madrid:Alianza Editorial.

Harvey,D. (1989) *The Condition Of Postmodernity An Enquiry Into The Origins Of Cultural Change*. Oxford:Press.

Hassan,I.H. (1987) *The Postmodern Theory And Culture*. Columbus:Ohio State University Press.

Hawking, S.W. (1992) *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Barcelona:Planeta.

Henley, P. (1998) Film-making and Ethnographic Research. In Prosser,(ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. (pp.42-59) London:Falmer.

Hernandez, F. (1993) From Multiculturalism to Mestizaje in World Culture. *Visual Arts Research*. V19(2) (pp.1-12).

Hinkson J. (1995) Lyotard, postmodernity, and education: A critical Evaluation, en: Peters (ed.) *Educational and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.121-146).

Hirsch, E.D. (1987) *Cultural Literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.

hooks, b. (1994) *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York.London: Routledge.

Hubert,D. y Rabinow,P. (1982) *Michael Foucault. Beyond Structuralism And Hermeneutics* Chicago:University Of Chicago Press.

Hugh M. (1995) Resisting the politics of Despair. *Antropology and Education Quarterly*. V.26(3) Sept. (pp.239-250).

Hymes, D. (1993) ¿Qué Es La Etnografía?, en: Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.175-192).

Ibáñez-Martín, J.A. (1998) Autoridad y libertad, en: AA.VV *Filosofía de la Educación hoy. Temas*. Madrid:Dykinson. (pp.267-281).

Ibáñez-Martín, J.A. (1994) Formación humanística y filosofía. *Revista española de pedagogía* Año LII (198) Mayo-Agosto. (pp.231-246).

Ibáñez-Martín, J.A. (1989) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona:Herder.

Illich, I. (1976) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona:Seix-Barral.

Ingold, T. (ed.) (1996) *Key debates in Anthropology*. London: Routledge.

Jackson, Ph.W. (1996) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jacob, B.A. (1995) Defining culture in an multicultural environment: An ethnography of heritage High School. *American Journal of Education*. V103(4) Aug. (pp:339-376)

Jameson, F. (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.

Jamenson, F. (1991) *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona:Paidós.

Janer, G (1991) Las responsabilidades educativas ante las cultruas minoritarias. *III Congreso nacional de Teoría de la Educación. Ponencia*. (pp.1-18).

Jenks, C. (1993) *Culture*. London-New York: Routledge.

Johnson, R. (1987) What is Cultural Studies Anyway. *Social Text* V6(1) (pp.38-40).

Jordán, J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona:CEAC.

Jordán, J.A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jordanova, L. (1994) The Hand, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.252-260).

Jover, G (1998) Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente, en: Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J.A., Jordán, J.A., Jover, G *Ética docente*. Barcelona:Ariel.(pp.67-86).

Jover, G (1997) Anarquismo, en: Gil Colomer, R. (Dir.) *Filosofía de la Educación Hoy: Diccionario*. Madrid:Dykinson.(pp.50-52).

Juaristi, J. (1998) *El bucle melancólico*. Madrid:Espasa.

Jules-Rosette, B. (1994) Simulations Of Postmodernity: Images Of Technology In African Tourist And Popular Art, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.345-362).

Juliano, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid:Eudema.

Kahn J.S. (comp.) (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

Kamolnick, P. (1994) Sociology, Anthropology, and the postmodern Challenge. *Philosophy of the social Sciences*. V24(3) Sept. (pp.377-382).

Kanpol, B. (1995) Is Education at the end of sovereign story or at the beginning of another? Cultural-political possibilities and Lyotard, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergey and Garvey. (pp.147-165).

Kampol B. (1994) *Critical Pedagogy, an introduction*. Westport, Conn: Bergin & Garvey .

Kampol B. (1992a) *Towards a theory and practice of teacher cultural politics, continuingthe postmodern debate*. Norwood, NJ: Ablex.

Kanpol, B. (1992b) Postmodernism In Education Revisted: Similarities Within Differences And The Democratic Imaginary. *Educational Theory* Vol 42 (2) (pp.217-229).

Kampol B. & McLaren, P. (1995) *Critical multiculturalism, uncommon voices in a common struggle*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.

Kant,M. (1979) ¿Qué Es La Ilustración? En "*Filosofía De La*

Historia". México:F.C.E. (pp.25-37).

Kearney, R. (1998) *La paradoja europea. Diálogos sobre el espíritu europeo*. Barcelona:Tusquets.

Keesing, R. (1995) Teorías de la cultura, en: Velasco H.M (comp.) *Lectura de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: Uned (pp43-74).

Kehoe, J. & Mansfield. (1994) A Critical Examination of Anti-Racist Education *Canadian Journal of Education*, Fall Vol 19(4), (pp.418-430).

Kellner, D. (1995) *Media Culture. Cultural Studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London.New York: Routledge.

Kellner, D. (1988) Reading Images Critically: Toward a postmodern Pedagogy *Journal of Education*. V170(3) (pp.31-52).

Kincheloe, J.L. (1993) *Toward a Critical politics of Teacher thinking. Mapping the postmodern*. Westport, Conn:Bergin & Garvey.

Kincheloe, J.L. & McLaren P. (1994) Rethinking critical theory and qualitative research. In: Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. New York: Sage (pp.138-157).

Knauft, B. (1994) Pushing Anthropology Past the Post: Critical Notes on Cultural Anthropology and Cultural Studies. *Critique of Anthropology* 14(2) (pp.117-152).

Kottak, C.Ph. (1997) *Antropología cultural. Espejo de la humanidad*. Madrid:McGraw-Hill.

Kroeber A.L. (1975) Lo Superorgánico, en: Kahn J.S (comp.) *El Concepto De Cultura: Textos Fundamentales* Barcelona:Anagrama. (pp47-83).

Kundera,M. (1990) *La inmortalidad* .Barcelona:Tusquets.

Kuper, A. (1996) *El primate elegido*. Barcelona: Crítica.

Kutz, E. (1990) Authority and voice in Student Ethnographic writing. *Anthropology and Education Quarterly*. V.21(4) (pp.340-357).

Kymilcka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona:Paidós.

Lacy, S. (ed.) (1995) *Mapping the terrain. New genre Public Art*. Seattle. Washington: Bay Press.

Landers, R.K. (1990) Conflict over multicultural education. *Editorial Research Reports* 44 (pp.682-689).

Larrosa, J. (1998) ¿Para qué nos sirven los extranjeros?, en: Santamaria,E. y González,F. *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación y diversidad cultural*. Barcelona:Virus. (pp.51-71).

Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona:Laertes.

Larrosa, J. (ed.) (1994) *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela*. Barcelona:PPU.

Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (Comp) (1997) *Imágenes del otro*. Barcelona:Virus.

Larrosa, J. y otros. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Lauretis de, T. (1993) Upping the anti[sic] in feminist theory, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York: Routledge. (pp.74-89).

Lavie, S. Narayan K. Rosaldo, R. (eds.) (1993) *Creativity/anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.

Lentz G.H. (1991) "Ethnographies": American Cultural Studies and Postmodern Anthropology. *Prospects* . V16 (16) (pp.1-40).

Leonardo di, M. (ed.) (1991) *Gender at the crossroads of Knowledge: feminist antropology in the postmodern era*. Berkeley: University of California Press.

Lévi-Strauss, C. (1993) *Raza y Cultura*. Madrid:Catedra.

Lévi-Strauss, C. (1992) *Tristes Trópicos*. Barcelona:Paidós.

Lévi-Strauss, C. (1991a) *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona:Paidós.

Lévi-Strauss, C. (1991b) La Familia, en: AA.VV. *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona:Anagrama.

Levi Strauss, C. (1984a) *Palabra dada*. Madrid:Espasa Calpe.

Lévi-Strauss, C. (1984b) *El pensamiento salvaje*. México:F.C.E.

Lévi-Strauss, C. (1984c) *Antropología Estructural*. Buenos Aires:Eudeba.

Linstead, S. (1993) From postmodern Anthropology to deconstructive Ethnography. *Human Relations*. V46(1) Jan (pp.97-120).

Lipovetski, G. (1993a) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona:Anagrama.

Lipovetski, G. (1993b) *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona:Anagrama.

Little, K. (1993) Masochism, spectacle, and the "broken mirror" clown entre: a note on the anthropology of preformance in postmodern culture. *Cultural Anthropology* V.8(1) February. (pp.117-129).

Llobera, J.R. (1990) *La identidad de la antropología*.

Barcelona:Anagrama.

Llobera,J.R. (comp.) (1975) *La antropología como ciencia*.
Barcelona:Anagrama.

López Mojarro, M. (1997) Didáctica de la matemática en situaciones multiculturales. *Comunidad Educativa* (239) (pp.48-51).

Lorenz, K. (1985) *Sobre la agresión, el pretendido mal*.
Madrid:Siglo XXI.

Lorenz, K. (1978) *El comportamiento animal y humano*. Barcelona:
Plaza&Janes.

Loving, C.C. (1995) Coment on "Multiculturalism Universalism, and Science Education" . *Science Education*. V79(3) Jan (pp.341-348).
Löwith,K. (1968) *De Hegel a Nietzsche: la quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX*. Buenos Aires:Ed Sudamericana.

Lucek, L.E. (1996) Diversity in Cyborg Images: A Case Study of Barry Levinson's "Toys." *VisionQuest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association*. IR 018 353.

Lyotard, J.F.(1992a) *Peregrinaciones: ley, forma, acontecimientos*.
Madrid:Cátedra.

Lyotard, J.F. (1992b) *La postmodernidad explicada a los niños*.
Barcelona:Gedisa.

Lyotard, J.F. (1989a) *La condición postmoderna* Madrid:Cátedra.

Lyotard, J.F. (1989b) *¿Por qué filosofar?: Cuatro conferencias.* Barcelona:Paidós: ICE/UAB.

Maccannell D. (1994) Cannibal Tours, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.99-114).

Mac Dougall D. (1994a) Whose Story Is It?, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.27-36).

Mac Dougall D. (1994b) Films Of Memory, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.260-270).

Macfarlane A. (1994) BBC Domesday: The Social Construction Of Britain On Videodisc, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.385-408).

Malgesini, G. y Giménez, C. (1997) *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid:Consejería de Educación y Cultura.

Malinowski, B. (1993) Introducción: Objeto, método y finalidad de esta investigación, en: Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores.* Madrid:Trotta. (pp.21-42).

Malinowski B. (1989) *Diario de Campo en Melanesia*. Madrid: Jucar Universidad.

Malinowski B. (1975) La Cultura, en: Kahn J.S (comp.) *El Concepto De Cultura: Textos Fundamentales* BarcelonaAnagrama. (pp.85-127).

Marcus, G.E. (ed.) (1995a) *Rereading cultural anthropology*. Duham & London: Duke University Press.

Marcus, G. E. (1995b) A Broad(Er) Side To The Canon, Being A Partial Account Of A Year Of Travel Among Textual Communities In The Realm Of Humanities Centers, And Including A Collection Of Artificial Curiosities, en: Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.103-123).

Marcus, G.E. (1995c) Introduction, en: Marcus G. E (ed.) (1995a) *Rereading cultural anthropology*. Duham & London: Duke University Press (pp.vii-xiv).

Marcus, G.E. (1994a) General Comments *Cultural anthropology*. V.9(3) August (pp.423-428).

Marcus, G.E. (1994b) On ideologies of reflexivity in Comtemporary efforts to remake the Human Sciences. *Poetics Today*. V15(3) Fall (pp.383-404).

Marcus, G.E. (1994c) What comes (just) after "Post"? The case of Ethnography, en: Denzin; Lincoln (eds.) *Handbook in qualitative*

research. NY: Sage. (pp.563-574).

Marcus, G.E. (1994d) The Modern Sensibility In Recent Ethnographic Writing And The Cinematic Metaphor Of Montage, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.37-53).

Marcus, G.E. (1991a) Editorial Retrospective. *Cultural anthropology*. V.6(4) Nov. (pp.553-564).

Marcus, G.E. (1991b) American Academic Journal Editing in the Great Bourgeois Cultural Revolution af Late 20th-Century Postmodernity, The case of Cultural Anthropology. *Cultural Anthropology* V.6(1) February. (pp.121-127).

Marcus, G.E. (1991c) Epílogo: La escritura etnográfica y la carrera antropológica, en: Clifford.J y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar. (pp.357-363).

Marcus, G.E. (1991d) Problemas de la etnografía contemporánea en el mundo moderno, en: Clifford.J y Marcus G. E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar. (pp.235-268).

Marcus, G.E. (1990) Requierements for Ethnographies of the Late Twentieth Century Modernity Worldwide. *Anthropology U.C.L.A.* V.17(1) Special Issue Winter. (pp.92-113).

Marcus, G.E. y Cushman, P.C. (1982) Ethnographies as text *Annual Review of Anthropology*. Nun XXI (pp.25-69).

Marcus, G.E. y Fischer, M. (1986) *Anthropology As Cultural Critique*. Chicago: University Of Chicago Press.

Mardones, J.M^a. (1991) El Neo-Conservadurismo de los Posmodernos, en: Vattimo G. y otros. *En torno a la Posmodernidad*. Barcelona: Anthropos. (pp.21-40)

Marshall, J. (1995) Pedagogy and Apedagogy: Lyotard and Foucault at Vincennes, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.167-192).

Marshall, P.L. (1994) Four Misconception about Multicultural Education that impide understanding. *Celebrating diversity in Teacher Education. Action in Teacher Education*. V.XVI(3) Fall. (pp.19-27).

Martín Domínguez, A. Ruiz Varona, J.M. (1995) Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: Apreniendo de la experiencia. *Revista de Educación* (307) (pp.185-197).

Martínez, F.J. (1991) *Metafísica* Madrid: UNED.

Martínez I. y Vásquez B. (1996) *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

McCarthy, C. (1995a) Contraditions of identity: Education and the aproblem of Racial Absolutism *Clearing House*. V.68(5) May/June. (pp.297-300).

McCarthy, C. (1995b) Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education, en: Ng, R. Staton, P. Scane, J (eds.) *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education* Westport: Bergin & Garvey. (pp.21-44).

McCarthy, C. (1994) Multicultural Discourses and Currículo Reform: A critical perspective. *Educational Theory*. V44(1) Winter. (pp.81-98).

McCarthy, C. (1994b) *Racismo y Currículo*. Madrid:Morata.

McCarthy, C. (1993) After the Canon: Knowledge and Ideological Representation in the multicultural discourse on Currículo Reform. McCarthy & Crichlow (eds.) *Race Identity and Representation in Education*. (pp.289-305).

McCarthy, C. (1991) Multicultural Approaches to Racial Inequality in the United States. *Oxford Review of Education*. V17(3) (pp.301-316).

McCarthy, C. (1990a) Multicultural Education, Minority Identities, Texbooks, and the Challenge of Currículo reform. *Journal of Education* V.172(2) (pp.118-129).

McCarthy, C. (1990b) Race and Education in the United states: The multicultural solution. *Interchange: A Quarterly Review of Education* V.21(3) (pp.45-55).

McCarthy, C. & Crischlow, W. (1995) Toni Morrison and the Currículo. *Cultural Studies*. V.9(2) May. (pp.205-209).

McCarthy, C. & Crichtlow W. (eds.) (1993) *Race Identity and Representation in Education*. New York: Routledge.

McCarthy, C. y otros (1995) The hypocrisy of completeness: Toni Morrison and the conception of the other. *Cultural Studies* V.9(2) May. (pp.247-255).

McGuigan, J. (1992) *Cultural Populism*. London: Routledge.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.

McLaren P. (1995) Critical pedagogy and the pragmatics of Justice, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: (pp.87-120).

McLaren P. (1994) White terror and oppositional agency: towards a Critical Multiculturalism, en: Goldberg (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.45-74).

McLaren P. (1987) Anthropological roots of pedagogy: the teacher as liminal servant. *Anthropology and Humanism Quarterly* V.12(3) (pp.75-85).

McLaren P. (1985) Classroom symbols and the virtual dimensions of schooling. *Anthropologica, n.s* V27(1-2) (pp.169-189).

McLaren P. Landsear, C. (1994) *The Politics of Liberation. Paths from Freire*. London-New York: Routledge.

Meacham, J. (1994) Discussion by E-mail: Experiences from a large Class on Multiculturalism. *Liberal Education* V.80(4) Fall. (pp.36-39).

Mead, M. (1974) *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

Melear, C. (1995) Multiculturalism in Science Education. *The american Biology teacher*. V57(1) Jan. (pp.21-26).

Mèlich, J.C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

Mendus, S. (1995) Toleration and Recognition: Education in multicultural society. *Journal of Philosophy of Education*. V.29(2) July. (pp.191-201).

Mercer, K. (1994) *Welcome to the Jungle. New positions in Black Cultural Studies*. New York.London: Routledge.

Merino Fernandez, J. Muñoz Sedano, A. (1995) Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación* (307). (pp.127-162).

Metz, C. (1972) Imágenes y pedagogía, en: Metz, C. y otros. *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. (pp.205-214).

Miller, D. (1989) *Market, State and Community: Theoretical*

Foundations of Market Socialism. Oxford: Clarendon Press.

Mitchell, B.M. (1996) *Multicultural Education: an international guide to research, policies, and programs*. Westport, Conn: Greenwood Press.

Moore, H.L. (1994) Trinh T. Minh-Ha Observed: Anthropology And Others, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.115-125).

Moore, R. (1994) Marketing Alterity, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.126-139).

Morrison, T. (1996) *Los premios Nobel de literatura: Ojos azules, Sula, La canción de Salomón, La isla de los caballeros, Beloved, Jazz*. Barcelona:Plaza&Janés.

Mortimer, B. (1997) Portraits of the Postmodern Person in "Taxi Driver," "Raging Bull," and "The King of Comedy." *Journal of Film and Video*, v49 n1-2 (pp.28-38).

Mosterín, J (1993) *Filosofía de la Cultura*. Madrid:Alianza.

Muguerza, J. (1990) *Desde la Perplejidad (ensayos sobre la ética la razón y el diálogo)*.Madrid: F.C.E.

Munn, N.D. (1992) The Cultural Anthropology Of Time: A Critical Essay. *Annual Review Of Anthropology* Vol.21 (pp.93-123).

Myers, F. (1995) Representing Culture: The Production Of Discourse(S) For Aboriginal Acrylic Paintings, en: Marcus G.E. (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.319-355).

Nelson, C. (1991) Always Already Cultural Studies: Two Conferences and a Manifesto. *Journal of Midwest Modern Language Association*. V24(1) Spring. (pp.24-38).

Ng, R. Staton, P. Scane, J. (eds.) (1995) *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*. Westport: Bergin & Garvey.

Nichols, B. (1997) Dislocating Ethnographic Film: *In and Out of africa* and Issues af Cultural representation. *American Anthropologist* 99(4) (pp.810-824).

Nichols, B. (1994) The Ethnographer'S Tale, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.60-83).

Nicholson, C. (1995) Postmodern feminism. In Peters (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey (pp.75-85).

Nietzsche, F. (1992) *Así habló Zarathustra*. Barcelona:Planeta.

Nietzsche, F. (1973) *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (1972) *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (1966) *La voluntad de Poder*, en: Obras Completas Vol IV. Madrid:Aguilar.

Noguera, J. (ed.) (1995) *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona:CEAC.

Nugent, S. (1997) Introduction: Brother, Can you Share a Paradigm?, en: Nugent, S and Shore, C (eds.) *Anthropology and Cultural Studies*. London:Pluto Press. (pp:1-10)

Nugent, S. and Shore, C. (eds.) (1997) *Anthropology and Cultural Studies* London:Pluto Press.

Nuyen, A.T. (1995) Lyotard and Rorty on the role of the professor, en: Peters (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.41-57).

Nuyen, A.T. (1992) Lyotard On The Death Of The Professor. *Educational Theory*. V42 (1) Winter. (pp.25-37).

Ogbu J.U. (1993) Etnografía Escolar. Una Aproximación A Nivel Múltiple, en: Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.145-174).

Okley,J, & Callaway,H, (eds.) (1992) *Anthropology And Autobiography*. London-New York:Routledge.

Omi M. & Winant H. (1993) On the theoretical Concept of Race, en:

McCarthy & Crichtlow (eds.) *Race Identity and Representation in Education*. New York: Routledge. (pp.3-10).

Oñate, T. (1990) Prologo a la obra de Vattimo, G, en: Vattimo, G. *La sociedad transparente*. Barcelona Paidós.

Oñate, T. (1988) Entrevista a Gianni Vattimo. *Anthropos. Suplementos* N°10. (pp.147-154).

Oñate, T. (1987) Entrevista Jean-Francois Lyotard. *Alfoz* N°39 Abril. (pp.15-19).

Oñate, T. (1985) La cuestión del sujeto en el pensamiento de Martin Heidegger. *Anales del Seminario de Historia de la filosofía UCM* N°5 (pp.259-292).

Ortega, J (1991) Antropología pedagógica del multiculturalismo. *III Congreso nacional de Teoría de la Educación. Ponencia*. (pp.1-14).

Palidda, S. (1993) Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo. *Revista de Educación* (302) (pp.33-59).

Paris, C. (1970) *Hombre y Naturaleza*. Madrid: Tecnos.

Paulston R. Liebman M. (1994) An Invitation to postmodern Social Cartography. *Comparative Education Review*. V38(2) May. (pp.215-232).

Pérez Gómez, A. (1994) La cultura escolar en la sociedad

postmoderna. *Cuadernos De Pedagogía* N°225 (pp.80-85).

Pérez Tapias, J.A. (1995) *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid:Trotta

Perry, R.J. (1992) Why do Multiculturalist ignore Anthropologist? *Chronicle of Higher Education*. V38(26) March. (p.52).

Peters, M. (ed.) (1995) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey.

Peters, M (1995a) Introduction: Lyotard, Education and the postmodern Condition, en: Peters, M. (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.xxiii-xliii).

Peters, M. (1995b) Legitimation Problems: knowledge and education in the postmodern condition. En: Peters, M. (ed.) *Education and the postmodern condition*. Westport: Bergin & Garvey (pp. 21-39).

Peters, M. (1996) *Poststructuralism, Politics, and education*. *Critical Studies in Education and Culture*. Westport, Conn: Bergin& Garvey.

Pinillos, J.L. (1997) *El corazón del laberinto. Crónica del fin de una época*. Madrid: Espasa.

Pinney, Ch. (1994) Future Travel, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.409-428).

Poonwassie, D. (1995a). Reclaiming Destiny: First Nations into the 21st Century, en: Nancoo, S.E. and Ramcharan, S. (eds.) *Canadian Diversity 2000 and Beyond*. Ontario: Canadian Educators' Press. (pp.34-51).

Poonwassie, D. (1995b) Diversity and Education, en: Nancoo, S.E. and Ramcharan, S. (eds.) *Canadian Diversity 2000 and Beyond*. Ontario: Canadian Educators' Press. (pp.250-273).

Portoghesi, P. (1981) *Después de la arquitectura moderna*. Barcelona:Gustavo Gili.

Pratt, M.L. (1991) Trabajo de Campo en lugares Comunes, en: Clifford.J. y Marcus G.E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar. (pp.61-90).

Prosser, J. (ed.) (1998) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London:Falmer.

Prosser, J. (1998b) The Status on Image-based Research, en: Prosser, (ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London:Falmer. (pp.97-112).

Quantz, R.A. (1992) On Critical Ethnography (with some postmodern considerations), en: LeCompte M.D. Millroy L.W. Preissle, J. (eds.) *The handbook in qualitative research in education*. San Diego California: Academic Press, Inc. (pp.447-505).

Quintana Cabanas, J.A. (1992) Características de la educación multicultural, en: AA.VV. *Educación Multicultural e Intercultural (Congreso de Educación Multicultural. Ceuta)*. Granada: Impredisur. (pp.73-81).

Rabinow, P. (1992a) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en marruecos*. Madrid: Jucar Universidad.

Rabinow, P. (1991) Las representaciones son hechos sociales: Modernidad y postmodernidad en la antropología, en: Clifford.J. y Marcus G.E. (eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar (pp.321-356).

Rabinow, P. (1990) Truth and society. *History of the Human Sciences* V3(1) February. (pp.55-56).

Rabinow, P. (1986) *The Foucault Reader*. Londres:Peregrine.

Ramos, A.R (1995) Reflecting On The Yanomami: Ethnographic Images An The Pursuit Of The Exotic. En Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.48-69).

Rawls, J (1998) El derecho de gentes, en: Shute, S. & Hurley, S. (eds.) *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford amnesty de 1993*. Madrid:Trota. (pp.47-85).

Reimer, E. (1986) *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona:Labor.

Reynoso, C. (comp.) (1992) *El surgimiento de la antropología postmoderna*. México:Gedisa.

Reynoso, C. (1992b) Presentación, en: Reynoso,C (comp.) *El surgimiento de la antropología postmoderna*. México:Gedisa. (pp.11-60).

Ricoeur, P. (1998) La universalidad y el poder de la diferencia, en: Kearney, R. *La paradoja europea. Diálogos sobre el espíritu europeo*. Barcelona:Tusquets. (pp.47-53).

Ricoeur, P. (1975a) *Hermeneútica y Estructuralismo*. Buenos Aires:Megápolis.

Ricoeur, P. (1975b) *Hermeneútica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Aurora.

Robinson, C. (1994) Ota Benga's Flight through Geronimo's Eyes: Tales of science and multiculturalism, en: Goldberg (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.388-405).

Romero de Tejada, P. (1992) *Un templo a la ciencia: Historia del Museo Nacional de Etnología*. Madrid:Ministerio de Cultura.

Rorty A. O. (1995) Ruines and Ruins: Teaching reading Cultures. *Journal of Philosophy of Education*. V.29(2) July. (pp.217-222).

Rorty, R. (1998) Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, en: Shute, S y Hurley, S (eds.) *De los derechos*

humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993. Madrid:Trota. (pp.117-136).

Rorty, R. (1996) *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I* Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (1993) *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporaneos.* Barcelona:Paidós.

Rorty, R. (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad.* Barcelona:Paidós.

Rorty, R. (1990) Educación sin dogma. *Facetas* (2) (pp.44-47).

Rorty, R. (1984) *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid:Cátedra

Rosaldo, R. (1994a) Culture Citizeship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology* V.9(3) August. (pp.402-441).

Rosaldo, R. (1994b) Whose Cultural Studies? *American Anthropologist*. V.96(3) (pp.524-529).

Rosaldo, R. (1993) *Culture and Truth, the remaking of Social Analysis* . Boston: Beacon.

Rosaldo, R. (1991) Desde la Puerta de la tienda de Campaña: El investigador de campo y el inquisidor, en: Clifford.J. y Marcus G.E. (eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar. (pp123-150).

Rosaldo, R. (1990a) Response to Geertz, *New Literary History* V.21(2) Winter. (pp.337-341).

Rosaldo, R. (1990b) Response to Melvin Konner's Review of Culture and Truth. *American Anthropologist*. V92(4) December. (pp.1025-1026).

Roseberry, W. (1992) Multiculturalism and the Challenge of Anthropology. *Social Research* V59(4) Winter. (pp.841-858).

Ross, A. and Rose T. (eds.) (1994) *Microphone Fiends. Youth music & youth Culture*. London-New York: Routledge.

Roth, H (1990) *Llámallo sueño*. Madrid: Alfaguara.

Rousseau, J.J. (1992) Sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres, en: Rousseau *Del contrato social y otros discursos*. Madrid:Alianza Editorial.

Rubert De Ventos, X. (1986) *Ensayos sobre el desorden*. Barcelona:Kairos.

Rushdie, S. (1997) *Oriente, Occidente*. Barcelona:Plaza&Janes.

Russell, C. (1992) Beyond authenticity: the discourse of tourism in ethnographic and experimental film. *Visual Anthropology* V.5(2) (pp131-141).

Russell, J. (1995) Race And Reflexivity: The Black Other In Contemporary Japanese, en: Marcus G.E. (ed.) *Rereading Cultural*

Anthropology. Duham & London: Duke University Press. (pp.296-318).

Sacristán, D. (1989) La antropología de la educación en el concierto de las antropologías. En AAVV. *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació. Vol.II. Comunicacions*. (pp.253-264). Barcelona:UAB.

Sacristán, D. (1982) El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, nº 158 octubre-diciembre. (pp.28-41).

Said, W.E. (1998) Europa y sus otros: una perspectiva arabe, en: Kearney, R. *La paradoja europea. Diálogos sobre el espíritu europeo*. Barcelona:Tusquets. (pp.54-62).

Said, W.E. (1996) *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.

Said, W.E. (1993) The politics of knowledge, en: McCarthy & Crichlow (eds.) *Race Identity and Representation in education*. New York: Routledge. (pp.306-314).

Said, W.E. (1979) *Orientalism*. New York : Random House.

Sales, A. García, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Santamaría, E. (1997) Del conocimiento de propios y extraños (disquisiciones sociológicas), en: Larrosa y Pérez de Lara (Comp) *Imágenes del otro*. Barcelona:Virus. (pp.41-58).

Sartre, J.P. (1973) *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur.

Savater, F (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scheler, M. (1981) *La idea del hombre y la Historia*. Buenos Aires: La Pléyade.

Scholte, B. (1987) The Literary Turn in Anthropology. *Critique of Anthropology* 7(1) (pp.33-47).

Seremetakis, N.C. (1994) The Memory Of Senses: Historical Perception, Commensal Exchange, And Modernity, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.214-229).

Shukeid, M. (1992) Anthropologist's work between moving genres. *Ethnos* v.57(3-4). (pp.233-244).

Shute, S. & Hurley, S. (eds.) (1998) *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford amnesty de 1993*. Madrid: Trota.

Siegel H. (1995) 'Radical' Pedagogy requires 'Conservative' Epistemology. *Journal of Philosophy of Education* V.29(1) March. (pp.33-46).

Sleeter, Ch.E. (1993a) How White Teachers Construct Race. McCarthy & Crichlow (eds.) *Race Identity and Representation in Education*. New York: Routledge. (pp157-172).

Sleeter, Ch.E. (1993b) Multicultural education: Five Views. *Education Digest*. V.58(7) March. (pp.53-57).

Sleeter, Ch.E. (1992a) Restructuring Schools for Multicultural Education *Journal of Teacher Education* V.43(2) March-April. (pp.141-148).

Sleeter, Ch.E. (1992c) What is Multicultural Education. *Kappa Delta pi Record* V.29(1) Fall. (pp.4-8).

Sleeter, Ch.E. (1992d) The White Ethnic Experience in America, to whom Does it Generalize? *Educational Research*. V.21(1) January February. (pp.33-36).

Smith, D.M. (1992) Anthropology of Education and Educational Research: CAE Presidential Address *Anthropology and Education Quarterly*. V23(3) Sept. (pp.185-199).

Smith, R. & Wesler, Ph. (ed.) (1995) *After Postmodernism: Education, politics and identity* London Washington D.C: Falmer Press.

Soja, E. (1993) History: geography: modernity, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York:Routledge. (pp.135-150).

Solé, C. (ed.) (1996) *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lerida:Universidad de Lerida.

Spindler, G. D. (1993) La Transmisión De La Cultura. En Velasco

Maillo, H.M. García, F.J. Díaz De Rada, a. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp. 205-241).

Spindler, G. and Spindler L. (1987) *Interpretative ethnography of education, at home and abroad*. New Jersey: Erlbaum.

Spiro, M.E. (1995) Cultural Relativism And The Future Of Anthropology En Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Durham & London: Duke University Press. (pp. 124-151).

Spivak, G.C. and Gunew, S. (1993) Questions of multiculturalism, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York: Routledge. (pp. 193-202).

Stanton, G. (1997) In Defence of Savage Civilisation: Tom Harrison, Cultural Studies and Anthropology, en: Nugent, S. and Shore, C. (eds.) *Anthropology and Cultural Studies* London: Pluto Press. (pp. 11-33).

Steinbach, P.F. (1994) *Coca-Cola: la historia del sabor*. México: McGraw-Hill.

Steven, S.P. (1988) Rhetoric And The Authority Of Ethnography. Postmodernism And The Social Reproduction Of Text: Current Anthropology V.29 (3) June. (pp. 277-307).

Stewart, K. (1995) Nostalgia -A Polemic, en: Marcus G.E. (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Durham & London: Duke University Press. (pp. 252-266).

Stocking, G.W. (1993) La Magia Del Etnógrafo. El Trabajo De Campo En La Antropología Británica Desde Tylor A Malimowski. En Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.43-93).

Stocking, G.W. (1992) Libros no escritos, cambios de rumbo no marcados: notas para una antihistoria de la antropología. *Revista de Occidente*. N°137 Octubre. (pp.101-131).

Stocking, G.W. (ed.) (1983) *Observers observed. Essays on Ethnographic Fieldwork. The History Of Anthropology. Vol 1*. Madison:The University Of Wisconsin Press.

Stocking, G.W. (1983a) The Ethnographer's Magic And Other Essays, en: Stocking,G.W (ed.) *Observers observed. Essays on Ethnographic Fieldwork. The History Of Anthropology. Vol 1*. Madison:The University Of Wisconsin Press. (pp.70-120).

Stoller, P. (1994) Artaud, Rouch, And The Cinema Of Cruelty, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.84-98).

Strathern M. (1994) One-Legged Gender. En Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.242-251)

Strathern, M. (1992a) The Descomposition of an Event. *Cultural Anthropology*. V.7(2) May. (pp. 244-254)

Strathern, M. (1992b) Writing Societies, writing persons. *History of the Human Sciences* V.5(1) February. (pp.5-16).

Strathern, M. (1990) Renato Rosaldo, Culture and Truth: the remaking of social Analysis. *History of the Human Sciences* V.3(2) June. (pp. 310-313).

Strathern, M. (1988) *The Gender Of The Gift*. Berkeley C.A:University Of California Press.

Stuart Mill, J. (1978) *Principios de economía política*. México:FCE.

Suarez-Oroszco, M. (1991) Migration, Minority, Status And Education: European Dilemmas And Responses In The 1990s. *Anthropology Education Quarterly* 22, (pp.99-120).

Suleiman, S. R. (1994) Between The Street And The Salon: The Dilemma Of Surrealist Politics In The 1930s: en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.143-158).

Swedenburg, T. (1995) Occupational Hazards: Palestine Ethnography, en: Marcus, G.E. (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.69-76).

Szkudlarek, T. (1993) *The problem of Freedom in postmodern education*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.

Tamir, Y. (1995) Two Concepts of multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education*. V.29(2) July. (pp.161-172).

Taussig, M. (1995) *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona:Gedisa.

Taussig, M. (1994) Physiognomic Aspects Of Visual Worlds, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.205-213).

Taylor, C. (1994) *La ética de la autenticidad*. Barcelona:Paidós.

Taylor,C (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: F.C.E.

Taylor, L. (ed.) (1994) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994*. London-New York:Routledge.

Thomas, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newburg Park, Ca: Sage Publications.

Thornton, R.J. (1995) The Rethoric Of Ethnographic Holism, en: Marcus G.E. (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.15-33).

Todd, R. (1991) *Education in a Multicultural Society*. London:Cassell.

Toffler, A. (1991) *El cambio del poder*. Barcelona:Plaza-Janés.

Toffler, A. (1990a) *La tercera ola*. Barcelona:Plaza-Janés.

Toffler, A. (1990b) *El sock del futuro*. Barcelona:Plaza-Janés.

Toffler, A. (1985) *La empresa flexible*. Barcelona:Plaza-Janés.

Tomas D. (1994) Manufacturing Vision, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.271-286).

Tongs, A. (1993) Philosophical basis of Geertz's Social Anthropology. *Eastern Anthropologist* V.46(1) (pp.1-17).

Touraine, A. (1995) ¿Qué es el multiculturalismo?. Falsos y verdaderos problemas *Claves de Razón Práctica* N°56 Octubre. (pp.14-25).

Touraine. A.(1993) *Crítica de la modernidad*. Madrid:Temas De Hoy.

Traube E.G. (1994) Family Matters: Postfeminist Constructions Of A Contested Site, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge.(pp.301-321).

Trites, R. S. (1994) Mainfold Narratives: Metafiction and ideology in Picture Books. *Children's Literature in Education*. V25(4) Dec (pp. 225-242).

Troyna, B. (1984) Multicultural education: emancipación or contaiment, en: Barton, L. & Walker, S. (eds.) *Social crisis and*

educational research London: Croom Helm. (pp.75-97).

Turner G.H. (1994) How Is Deaf Culture?: Another Perspective on a Fundamental Concept *Sign Language Studies* V.83 Sum. (pp.103-126).

Turner, T. (1994) Anthropology and multiculturalism: What Is Anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, en: Goldberg (ed.) *Multiculturalism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.406-425).

Tyler, S.A. (1995b) On Being Out Of Words, en: Marcus G.E. (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Duham & London: Duke University Press. (pp.1-7).

Tyler, S.A. (1991a) Etnografía postmoderna: Desde el documento de lo oculto al oculto documento, en: Clifford.J. y Marcus G.E.(eds.) *Retóricas de la Antropología* Madrid: Jucar. (pp.183-204).

Tyler, S.A. (1987) *The unspeakable, discourse, dialogue, and rethoric in the postmodern world*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.

Tylor, E.B. (1975) La ciencia de la cultura, en: Kahn J.S (comp.) *El concepto de cultura: textos fundamentales* Barcelona:Anagrama (pp.29-46).

Urdanibia, I. (1991) Lo narrativo en la posmodernidad, en: Vattimo G.y otros. *En torno a la Posmodernidad*. Barcelona:Anthropos

(pp.41-75).

Varenne, H. (1993) *Jocks and Freaks: La estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de bachillerato*, en: Velasco Maillo, H. M.; García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp. 289-312).

Vattimo, G. (Comp.) (1992) *La secularización de la filosofía: hermeneútica y postmodernidad*. Madrid:Gedisa.

Vattimo, G. y otros. (1991) *En torno a la postmodernidad*. Barcelona:Anthropos.

Vattimo, G. (1990a) *La sociedad transparente*. Barcelona:Paidós

Vattimo, G. (1989a) *El sujeto y la máscara: Nietzsche y el problema de la liberación*. Barcelona:Península.

Vattimo, G. (1989b) *Más allá del sujeto: Nietzsche, Heidegger y la hermeneútica*. Barcelona:Paidós.

Vattimo, G. (1988) *Entrevista 10/Suplementos Anthropos* (Diciembre)

Vattimo, G. (1986a) *Introducción a Heidegger*. Barcelona:Gedisa.

Vattimo, G. (1986b) *El fin de la modernidad*. Barcelona:Gedisa.

Vattimo, G. (1986c) *Las aventuras de la diferencia: Pensar*

después de Nietzsche y Heidegger. Barcelona:Península.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta.

Velasco Maillo, H.M. García, F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta.

Virilio, P. (1990)El último vehículo, en: AAVV. *Video culturas de fin de siglo*. Madrid: Catedra.

Wain, K. (1995) Richard Rorty, Education, and Politics. *Educational Theory*. V45(3) Summer. (pp.395-409).

Wallace, M. (1993) Negative images: toward a black feminist cultural criticism, en: During (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York: Routledge.(pp.118-131).

Wallance, M. (1994) The Search for the "good enough" Mammy: Multiculturalism, Popular Culture and psychoanalysis, en: Goldberg (ed.) *Multiculturaism a Critical Reader*. Oxford-Cambridge: Blackwell. (pp.259-268).

Walzer M. (1995) Education Democratic Citizenship and Multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education* V.29(2) July. (pp.181-189).

Warburton, T. (1998) Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data, en: Prosser, (ed.)*Image-based Research*. A

Sourcebook for Qualitative Researchers. London: Falmer. (pp.252-262).

Weber, M. (1993) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Weber, M. (1984) *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Weinberger, E. (1994) *The Camera People*, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.3-26).

Weiner, A.B. (1994) *Trobanders On Camera And Off*, en: Taylor, L. (ed.) *Visualizing Theory: Selected Essays From V.A.R 1990-1994* London-New York: Routledge. (pp.54-59).

West, C. (1993) *The New cultural politics of difference*. In During (ed.) *Cultural Studies Reader*. London-New York: Routledge. (pp.203-217).

White, G.M (1995) *The Politics Of Remembering: Notes On A Pacific Conference*. En Marcus G. E (ed.) *Rereading Cultural Anthropology*. Durham & London: Duke University Press. (pp.77-86).

White L.A. (1975) *El concepto de cultura*, en: Kahn J.S (comp.) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama (pp.129-155).

Wilcox, K. (1993) *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión*, en: Velasco

Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.95-126).

Willis, P. (1997) TIES: Theoretically Informed Ethnographic Study. En Nugent, S. and Shore, C. (eds.) *Anthropology and Cultural Studies* London:Pluto Press. (pp.182-192).

Willis P. (1993) Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.431-461).

Winston, B. (1998) 'The camera Never Lies': The Partiality of Photographic Evidence, en: Prosser,(ed.)*Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London:Falmer. (pp.60-68).

Wolcott, H.F. (1993a) Sobre la intención etnográfica, en: Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.127-144).

Wolcott, H.F. (1993b) El maestro como enemigo, en: Velasco Maillo,H.M. García,F.J. Díaz De Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta. (pp.243-258).

Woods, P (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona:Paidós.

Woods, P (1996) Prologo, en: Martínez I. y Vásquez B. *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós. (pp.13-16).

Woods. P. & Hammersley, M. (comp.) (1995) *Género Cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

X Congreso Nacional De Pedagogía. (1992) *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca:Diputación Provincial.

Young, J. (1995) Multicultural and Anti-Racist Teacher Education: A Comparision of Canadian and British Esperiences in the 1970s and 1980s, en: Ng, R. Staton, P. Scane, J. (eds.) *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*. Westport: Bergin & Garvey. (pp.45-63).

Zubiri, X (1986) *Sobre el hombre*. Madrid:Alianza.

Zuss, M. (1997) Strategies of Representation: Autobiographical Metissage and Critical Pragmatism. *Educational Theory*, v47 n2 (pp.163-80).

